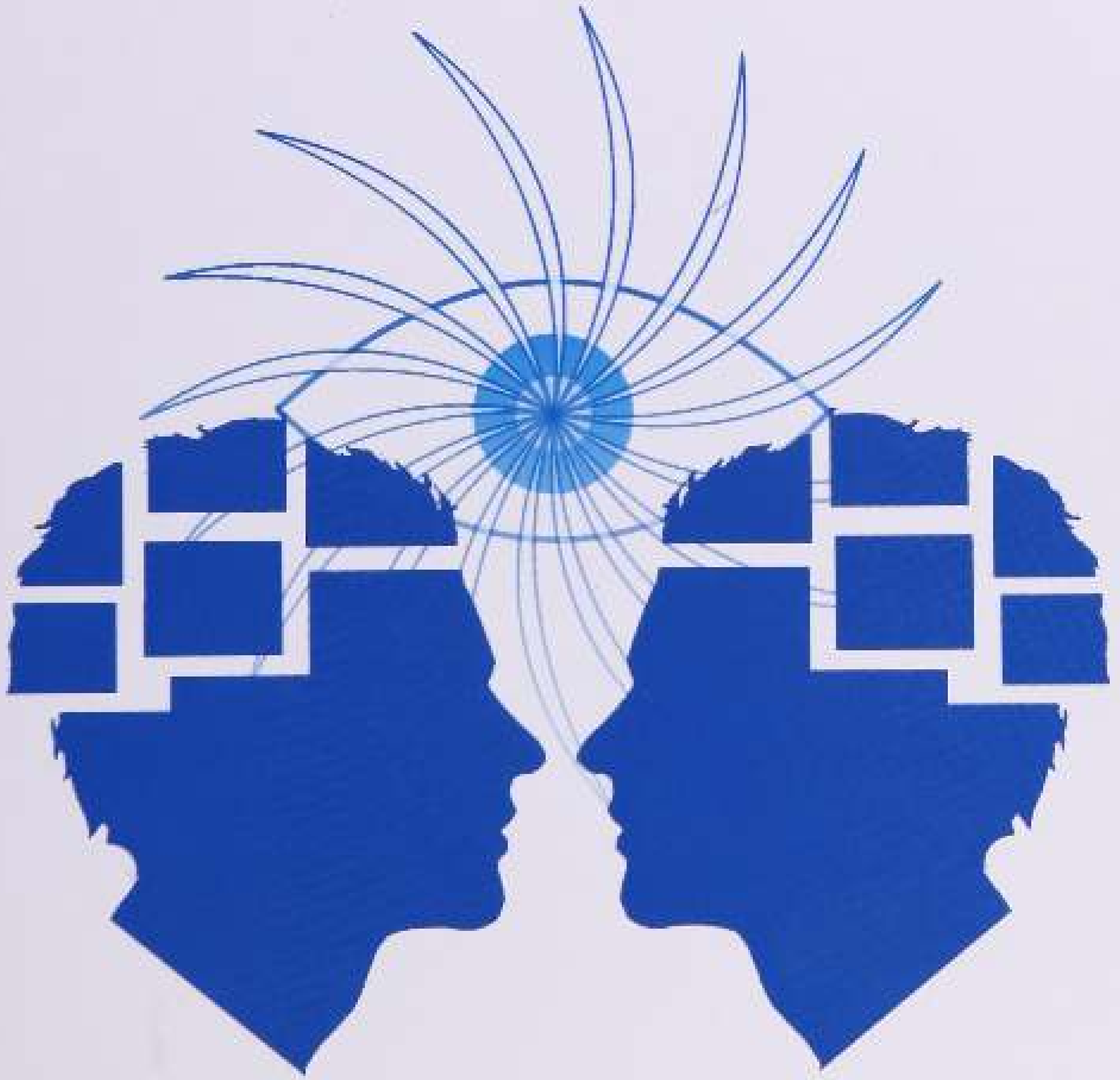
ISSN 0236-2910

ВЕСТНИК
МОРДОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№ 2. 2011



СЕРИЯ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
НАУКИ

Основан в январе 1990 г.

Выходит один раз в квартал

№ 2
2011

Серия
«Психологические науки»

ВЕСТНИК МОРДОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

НАУЧНО-ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Учредитель — Национальный исследовательский
Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзором), свидетельство ПИ № ФСС 38554 от 21 декабря 2009 года

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Борисова С. В. Аналитический обзор нормативных документов и программно-методических материалов по проблеме становления психологической культуры школьников 4
Гончарова С. А. Психотерапевтические возможности автобиографического фильма 10
Дементьева Е. В. Психологическая культура человека: современное состояние проблемы 12
Ионова М. С. Планирование и прогнозирование в структуре профессиональной деятельности психолога 17
Ионова М. С. Профориентационное направление в деятельности психологической службы вуза 20
Габдреев Р. В. Мышление и восприятие в структуре профессиональной деятельности инженера 23
Гогницаева О. У. Развитие представлений об идеальном нравственном «Я» у студентов 30
Кашапов М. М. Творческое профессиональное мышление в условиях конфликтной ситуации 32
Чашкина Ж. В. Структурно-функциональное значение сознания в историческом развитии человечества 39
Тарасова Т. В., Арсентьева Е. В., Щанкина Н. С. Особенности ценностных ориентаций больных людей 45
Романов К. М., Соколов В. В. Особенности психологического прогнозирования у аспирантов 47
Лобанова Н. Е. Психологическая характеристика внутриличностного конфликта 51
Полякова О. О. Ценностно-смысловые особенности понимания моральных категорий ... 54
Тарасова Т. В., Арсентьева Е. В. Психологические аспекты феномена анорексии (экспериментальное исследование) 57

Кутеева В. П., Ширяев Д. А. Самостоятельность как необходимый компонент самореализации личности будущего специалиста 61
Осипова И. С., Егоров В. С. Особенности эмоционального интеллекта школьников и студентов разных профессиональных типов 66
Полякова О. О., Лушкина М. И. Особенности профессиональной идентичности современных студентов 69
Полякова О. О., Мешкова Т. А. Психологические особенности старшеклассников, играющих в компьютерные игры 73
Мищенко Л. В. Исследования пологендерной индивидуальности младших школьников с разным уровнем развития воображения 79
Тарасова Т. В., Погбаева А. Д. Анализ особенности соотношений увлечения и профессионального выбора 83
Лазарев А. Г. Восточные единоборства как средство формирования нравственно-волевых качеств личности спортсменов 86
Прохоров А. О., Бехтерева В. Д., Киселев О. В. Состояние транса и его проявления в зависимости от специфики повседневной жизнедеятельности субъекта 90
Шукшина Л. В. Характеристика модели социальных иллюзий 96

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Ахмадеева Д. П. Понимание себя и других как условие общения 99
Алаева М. В. Эмпатия как один из инструментов понимания психического состояния другого человека 102
Никишов С. Н. Тренинг как эффективная форма подготовки сотрудников организации 105
Романов К. М. Расставание как феномен личностного бытия 108
Романов Д. К. Способы репрезентации психологических характеристик другого человека в речевых описаниях старших дошкольников 113
Хохоева Л. В. Профессиональная коммуникация как средство социализации специалиста в профессиональной среде 117
Лебедева Л. А., Ковшова Н. В. Психологические особенности общения в подростковом возрасте 119
Лебедева Л. А., Рычкова О. Н. Психологические особенности семейных ценностей и ролевых установок в супружеских отношениях 121
Мухадиев В. Р., Слугина Т. И. Способы преодоления коммуникативных барьеров в межличностном общении 123
Арсентьева Е. В., Чукмарова Ю. М. Психологические аспекты предпочтения реального и виртуального общения 127
Малявина С. С. Конфессиональные стереотипы современной молодежи 130
Гаранина Ж. Г. Социально-психологические воздействия в структуре психологической культуры личности специалиста 135
Тараева Т. В., Гордеева Н. А., Демкина Л. М. Состояние одиночества и особенности самооценки в юношеском возрасте 138
Завражин С. А. Супружеское общение как фактор субдепрессивных состояний у замужних женщин 140

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Авдонина Н. И. Психолого-педагогические теории делинквентного и девиантного поведения 145
Кочисов В. К. Формирование профессионально-личностной направленности учителей начальных классов в контексте подготовки к коррекционно-развивающей работе с младшими школьниками 150
Морозова Н. Н. Особенности оказания психологической помощи умственно отсталым школьникам из семей медико-социального риска 152
Романова О. Н. Формирование психологической культуры возможностями школьных предметов 157
Шанина Г. Е. Возможности системы специальных кинезиологических упражнений в коррекции функции внимания детей с задержкой психического развития 161
Андронова Н. В. Психологическая компетентность как компонент профессиональной компетентности учителя 166

Лебедева Л. А. Основные тенденции психологического изучения развития познавательной активности 172
Русъкина Е. Н. Условия формирования психологической защиты школьников от манипулирования 176
Романова О. Н., Зикина И. П. Понимание манипулятивного поведения дошкольниками 179
Помелова Н. А. Психолого-педагогические основы студенческого самоуправления как субъекта педагогической деятельности в университете 186
Цыганова Л. Н. Понятие «агрессивность» в психолого-педагогической литературе. Особенности агрессивного поведения в подростковом возрасте 188
Савелькина З. А. Психолого-педагогические особенности представлений о пренатальном воспитании и отношении к пренатальному периоду народов финно-угорской группы 197
Лашмайкина Л. И. Психологические основы преподавания курса «История мордовской культуры» в русле деятельностного подхода 200
Ионова М. С. Психолого-педагогические условия развития умственных действий планирования и прогнозирования у будущих психологов 202
Кочкаев Е. А. Психология отношений к нравственности 206
Ершкова М. С., Винтин И. А. Экспериментальное исследование особенностей психологической готовности к школе часто болеющих детей (на примере дошкольного образовательного учреждения № 32 г. Набережные Челны Республики Татарстан) 212
Тарасова Т. В., Арсентьева Е. В., Щанкина Н. С. Направленность личности и проблема профессионального самоопределения школьника 223
Ледяева Е. В. Обучение леворуких учащихся как психолого-педагогическая проблема 226
Ледяева Е. В., Сотков В. А. Социально-психологические проблемы детей подросткового возраста и роль учителя в их профилактике и решении 230
Ионова М. С., Романова О. М. Возможности развития логического мышления у младших школьников 234
Ионова М. С., Нуждина Ю. В. К проблеме адаптации студентов-первокурсников из мордовской диаспоры 238
Тарасова Т. В., Гвоздева П. В. Физический образ «Я» у подростков, страдающих ожирением 241
Тарасова Т. В., Арсентьева Е. В., Щанкина Н. С., Табачкова И. А. Особенности учебной мотивации студентов медицинского колледжа 243
Абрамова Е. О., Винтин И. А. Психолого-педагогические особенности воспитания детей в условиях детского лагеря 245
Жерноклеев А. В. Психолого-педагогические особенности деятельности молодежной группы Красного Креста Историко-социологического института 248

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 251

Главный редактор **С. М. Вдовин**

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Шапкарин К. И. (зам. гл. ред.), *Макаркин Н. П., Фомин Н. Е., Сенин П. В., Мартынова М. Д., Прохоров Ю. Н., Котин А. Б., Арсеньев Н. М., Сибаркина Т. Н., Усанова А. А., Ерофеев В. Т., Ревин В. В., Нищев К. Н., Чучаев И. И., Мосин М. В., Сушкова Ю. Н., Гуляев И. В., Гуськова Н. Д., Ямашкин А. А., Ломакин М. И., Буренина Н. В., Фомин А. П.*

Ответственный за номер: *Винтин И. А.*

Адрес редакции: 430005, г. Саранск,
ул. Б. Хмельницкого, 31, кв. 3.
Телефон: (8342) 24-25-18.
E-mail: vestnik_mrsu@mail.ru

Материалы публикуются в авторской редакции
Корректор *Ж. В. Митькова*

АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР НОРМАТИВНЫХ ДОКУМЕНТОВ И ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ ПО ПРОБЛЕМЕ СТАНОВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ

С. В. Борисова

В статье представлен сравнительный анализ программно-методических материалов традиционной образовательной системы «Школа России» и образовательной системы «Школа 2100» по проблеме становления психологической культуры школьников. Автором рассматриваются возможности использования средств учебных предметов в процессе формирования компонентов психологической культуры школьников.

Одной из насущных проблем современного образования является его недостаточная гуманитаризация и слабая ориентация на подготовку к решению жизненных проблем. Основными являются выбор образа жизни и построение жизненных ориентаций, мировоззрения, формирование практических знаний, умений в области человеческих отношений, общения, совместной деятельности, реализации своего внутреннего потенциала.

Аналитический обзор Закона «Об образовании», «Концепции непрерывного образования», «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», «Материалов для разработки документов по обновлению общего образования», «Государственного стандарта общего образования», «Положений о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации» указывает на важность формирования общей личностной культуры школьников и элементов психологической культуры как ее части, а также жизненных компетенций [7; 10—11; 17]. В «Концепции федеральных государственных стандартов общего образования» (ФГОС) отмечается, что основные результаты обучения и воспитания должны отражаться в достижениях личностного, социального, познавательного и коммуникативного развития [12]. К ним относятся готовность и способность учащихся к саморазвитию и реализации творческого потенциала; формирование ценностно-смысловых ориентаций; развитие самосознания, позитивной самооценки и самоуважения, критичности к своим поступкам; развитие способности управлять своей познавательной и интеллектуальной деятельностью; развитие репрезентативного, символического, логического, творческого мышления, продуктивного воображения, произвольной памяти и внимания, рефлексии; формирование компетентности в общении и др. В соответствии с требованиями ФГОС второго поколения одним из структурных элементов «Основной образовательной программы школы» должна стать «Программа формирования универсальных учебных действий (личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных)» [18].

Однако одним из наиболее существенных противоречий современного образования является несоответствие между задачей повышения культуры школьников и содержанием образования, не создающим в полной мере условий для становления гуманитарной и психологической культуры [9]. На уровне тактических задач не предусмотрено введение в содержание школьного образования систематического психологического образования. По мнению А. А. Бодалева, И. В. Дубровиной, Е. А. Климова, Б. Г. Мещерякова, усложнение условий и требований социального взаимодействия требует высокого уровня развития всех компонентов психологической культуры.

© С. В. Борисова, 2011

Федеральный компонент Государственного стандарта общего образования разработан с учетом основных направлений модернизации образования, в том числе и его психологизации [5]. В него внесены следующие изменения в содержании отдельных учебных предметов: «Русский язык» и «Иностранный язык» — формирование коммуникативной компетентности: «Биология» — расширено содержание раздела «Человек» (проблемы физического и психического здоровья, ЗОЖ); «Художественная литература» рассматривается как одна из форм отражения многообразия духовной жизни человека.

Так, в «Образовательном стандарте основного общего образования по литературе» предлагается следующая содержательная наполненность произведений, которая с успехом может быть использована для формирования интеллектуального и ценностно-смыслового компонентов психологической культуры: 1) обращение писателей к универсальным категориям и ценностям бытия; 2) утверждение высоких нравственных идеалов; 3) обращение к жизни и внутреннему миру человека; 4) отражение многообразия человеческих чувств; 5) вопрос о самоценности личности; 6) проблема личности и общества; 7) человек в ситуации нравственного выбора; 8) психологизм в литературе; 9) утверждение нерушимости нравственных устоев и ценностей человека в сложных жизненных обстоятельствах; 10) представление о высоком назначении человека, его способности противостоять превратностям судьбы; 11) сложность и противоречивость человеческой личности; 12) проблема истинных и ложных ценностей; 13) проблема выбора жизненного идеала и жизненного пути и др. [5].

В «Примерной программе по биологии основного общего образования» в разделе «Человек и его здоровье» предлагается познакомить детей со следующими понятиями: познавательная деятельность мозга; сознание; память, эмоции, восприятие, речь, мышление; значение интеллектуальных, творческих и эстетических потребностей; цели и мотивы деятельности; индивидуальные особенности личности (способности, темперамент, характер) и др. [5].

Общегуманитарными требованиями к учащимся в ходе изучения курса «История» являются освоение умения объяснять мотивы, цели и результаты деятельности отдельных людей в истории, умения аргументировать свое отношение и оценку наиболее значительных событий и личностей в истории. Используемые на уроках методические средства (составление плана параграфа, работа с картой и др.) не соответствуют реализации заявленных требований, поскольку компетентное владение подобными умениями требует определенного уровня развития децентрации и самосознания. Наиболее значимыми для формирования психологической культуры являются следующие разделы курса «Обществоведение»: «Человек», «Сущность человеческого бытия», «Человек в системе общественных отношений». На занятиях дети должны узнать о потребностях и способностях человека, о возможности развития характера и самовоспитания, о понятиях «личность», «общественное и индивидуальное сознание»; о значении духовной жизни человека и др. Получить опыт освоения типичных социальных ролей; опыт аргументированной защиты своей позиции, оппонирования иному мнению через участие в дискуссиях — данные практические умения входят в состав практического компонента психологической культуры человека.

Содержание курсов «Мировая художественная культура», «Музыка», «Изобразительное искусство» обладает потенциалом для формирования ценностно-смыслового компонента психологической культуры. Оно позволяет осознавать и воспитывать чувства и отношения к людям, высказывать оценочные суждения, помогает учащимся «открыть в себе человека». В реальности эти задачи решаются крайне редко.

Курс «Физическая культура» имеет большие возможности в плане формирования элементов практического компонента психологической культуры. Здесь дети должны научиться управлять своими эмоциями, эффективно сотрудничать со сверстниками и взрослыми, овладеть культурой общения и навыками самоорганизации. На практике учителя-предметники плохо подготовлены в психологическом и методическом плане, не владеют специальными развивающими технологиями, а также ограничены нормами учебной нагрузки, чтобы качественно решать подобные задачи. В связи с этим выполнение многих из требований к уровню подготовки выпускников (например, решения практических задач, связанных с жизненными ситуациями, соблюдение детьми мер профилактики стрессов и др.) мы считаем не вполне осуществимыми.

В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунов полагают, что: «В школьных предметах преобладает логическая компонента <...> В результате образование утратило культурный, нравственный, личностный, а вместе с этим и предметно-деятельностный смысл и кон-

текст <...> произошел разрыв образования и культуры, образования и жизни, образования и науки» [8, с. 128]. Б. Г. Мещеряков пишет: «Живой человек с душой выпал из содержания общего образования, а с ним вместе и тот духовный фундамент, на котором должно строиться гуманистическое мировоззрение, процессы саморазвития личности подростка» [16, с. 12]. В учебных планах на разделы и темы, связанные с человекознанием, отводится 1–5 % учебного времени [16]. В современной школе практически не изучают законов и свойств человеческой души. Следовательно, естественная потребность учащихся в самопознании слабо удовлетворяется в рамках традиционной системы образования.

Таким образом, анализ учебных программ, учебников и пособий в рамках традиционной образовательной системы показал, что:

1. Включенные в содержание образования психологические аспекты и общечеловеческие, гуманистические ценности присутствуют там имплицитно и нуждаются в выявлении, структурировании и методической переработке. Базовое образование не проработано с точки зрения гуманистической и психологической ориентации всего образования.

2. Серьезные затруднения в осуществлении систематического влияния на учащихся с целью развития их психологической культуры создают перерывы и эпизодичность в подаче соответствующего материала.

3. В связи с диспропорцией между формально-рациональным и ценностно-эмоциональным началом содержание образования слабо ориентировано на развитие личности ребенка, его творческих потенций и формирование у него психологической культуры.

4. В учебных программах не предусмотрено формирование практического компонента психологической культуры, т. е. они являются когнитивно ориентированными и не обеспечивают преодоление разрыва между теорией и жизненной практикой.

5. Поставленные в «Пояснительных записках» к программам общегуманитарные задачи не обеспечиваются содержательно, не прослеживается их связь с общегуманитарными требованиями, содержащимися в «Требованиях к уровню подготовки выпускников».

Полученные результаты совпадают с выводами ученых-дидактов, касающихся принципиальных недочетов в содержании образования [15].

Более успешно решаются задачи по созданию базовой личностной и психологической культуры в образовательной системе «Школа 2100». *Основная цель обучения:* выращивание средствами предметов личности в «культуре достоинства», личности самостоятельной, способной к принятию решений и отвечающей за них, а также способной к творческому подходу к жизни, существованию в условиях выбора, толерантному миру.

Авторским коллективом «Школы 2100» подчеркивается «важная роль психологии в образовании». Для изучения психологии в школе рекомендуется использовать пособия И. В. Дубровиной и ее коллектива, а также Ю. М. Забродина и М. В. Поповой. Смысл в усвоении психологических знаний состоит в содействии ребенку стать более устойчивым в своем развитии, адекватно строить свой образ мира, прогнозировать свою судьбу. Каждый общеобразовательный курс призван помогать в осознании того, что все люди разные, что индивидуальная специфика человеческих интересов, способностей определяет реальные возможности по дальнейшему формированию жизнедеятельности.

Курсы «Чтение» и «Литературное образование» призваны решать следующие проблемы: 1) оказание помощи в завершении визуального опыта вербализацией; 2) развитие навыка слушания, слышания и понимания слова; 3) восполнение пробелов чувственного опыта посредством воспитания потребности и умения говорить о своих личных ощущениях, переживаниях жизни, формировать собственные вопросы к ней [1–2]. В рамках направления работы над «Эстетическим переживанием прочитанного и элементами литературоведческого анализа» и «Речевого развития» с 1 по 11 класс определены задачи (например, 5–8 класс – заложить определенный уровень языковой и психологической культуры) и конкретные умения, которыми должны овладеть учащиеся в ходе обучения (например, умение давать характеристику личности автора на основании прочитанного). Выстроенная система методических приемов (устное словесное рисование образа героя с применением слов, выражений из текста; составление творческих устных рассказов от имени одного из героев по заданному плану или с изменением лица рассказчика, с продолжением, включением элементов авторского описания; работа в разных ролевых позициях; самостоятельное сочинение описаний героев, сказок, рассказов и др.) позволяет развивать компоненты психологической культуры.

Преимуществами построения программ по литературе являются психологическое

обоснование личностных особенностей детей, объединение в проблемные блоки текстов для изучения. Они отвечают эмоционально значимым для школьников проблемам, показывают многообразие подходов к одной и той же проблеме (например: 6 класс — «Каждому хочется знать, какой он»; 7 класс — «Я и другие»; 8 класс — «Человек задумавшийся, человек рефлексирующий», «Человек самоосознающий» и др.). Такая подача материала ставит ребенка в ситуацию поиска ответов на вопросы о своем внутреннем мире, о своих чувствах, ценностях и отношениях, о том, каким меня видят другие люди. В 9—11 классах школьникам предлагается дать максимальную свободу самовыражения в форме наиболее оптимальной своим переживаниям и психологическому состоянию.

Средствами предметов «История» и «Обществоведение» формируются самостоятельная позиция личности по отношению к обществу и овладение личностью способностью к культурной и этической самоидентификации в обществе и истории [6]. Поэтому важно выделение как ориентира общечеловеческих ценностей приоритета культурного и эволюционного развития. Развиваемые на уроках данных курсов умения подразделяются в программах на аналитические, аналитико-синтетические, классификации, обобщение, категоризацию, установление причинно-следственных связей. Разнообразные упражнения и задания по перечисленным видам умений позволяют развивать у учащихся навык культуры самоуправления собственной мыслительной деятельности на основе исторического материала. К практическому компоненту психологической культуры, например, из аналитических умений, отношение имеют умения по работе с учебно-жизненной проблемой: видеть и осознавать проблему; выбирать пути решения; использовать разные средства для ее решения; приходить к решению проблемы, делать выводы и фиксировать свою позицию по проблеме; сопоставлять свое и чужое решение проблемы, критически и корректно относиться к разным решениям. Большое внимание уделяется развитию умения участвовать в дискуссии (выявлять и выслушивать различные точки зрения, аргументировано критиковать иную позицию, формулировать и защищать свою точку зрения).

Основная цель обучения математике — формирование личности: развитие творческих способностей, интеллекта, воли, чувств и мотивированной деятельности. Основой для ее реализации является деятельностный метод. Для развития навыка адекватной самооценки деятельности учителем активно используется самостоятельная работа учащихся с самопроверкой и самооценкой в классе. Здесь важно создать для каждого ребенка ситуацию успеха («У Меня получается», «Я могу»).

С 1 по 5 класс в образовательной системе «Школа 2100» ведется курс «Мир и человек» [3]. Вся программа 1 класса написана с позиций узнающего мир человека. Главная ее цель — показать всеобщую взаимосвязь школьника со всей окружающей его действительностью. На раздел «Как мы понимаем друг друга» отводятся 5—10 часов. В разделе «Как ты узнаешь мир» дети знакомятся с органами и миром чувств человека, его эмоциями, памятью, понятием «ум». Обсуждают проблемы поведения в семье, с друзьями, общения в жизни человека. На наш взгляд, изучение вопросов этого раздела крайне ограниченно в учебном времени (3—6 часов) и не позволяет в достаточной мере овладеть представленными понятиями. В 3—4 классах детям дается представление о ноосфере как сфере разума, о разуме как способности мыслить и использовать предыдущий опыт для предсказания будущего. В традиционной системе обучения подобные вопросы ставятся в выпускных классах. Учащимся объясняются отличия телесной смерти и духовного бессмертия, раскрывается значение жизни учителей и учеников. В качестве основного пути человечества утверждается путь жизни в согласии с природой посредством становления гуманного отношения к ней и ее проявлениям. Все вышеперечисленные понятия являются составляющими ценностно-смыслового отношения к человеку и миру. К концу 4 класса учащиеся должны уметь: объяснять процессы, проходящие в собственном организме, и применять свои знания для составления режима дня, правил поведения и т. п.; применять понятия человеческой морали к процессам человека и природы. Овладение данными умениями также происходит на уроках в рамках курсов «Биология», «География», «Химия» и «Физика».

В центре курса «Риторика» стоит проблема обучения детей эффективному общению [13—14]. Главное внимание уделяется формированию коммуникативных, риторических умений: анализировать и оценивать общение; общаться; ориентироваться в ситуации. Предлагаемые коммуникативные задачи целенаправленно стимулируют учащихся задуматься над своими речевыми поступками. Ключевыми понятиями курса являются

самопознание, *самосознание*, *самооценка*, *рефлексия*. В основе самопознания учащегося в процессе общения лежит осмысление своего речевого поступка. Расположение детей в круге во время урока, использование аудио- и видеозаписей позволяют учащимся тщательно проанализировать процесс общения, уместность использования вербальных и невербальных средств с точки зрения адресата высказывания, сделать самостоятельные выводы и более эффективно производить самооценку и самоанализ.

В курсе «Биология» (8 класс) при изучении раздела «Психологические особенности человека» (автор Г. Э. Белицкая) более подробно, чем в традиционной системе обучения, рассматривается взаимосвязь анатомических, физиологических и психологических особенностей человека и его развития [4]. Учащиеся знакомятся с типами темперамента, узнают об эмоциях, настроении, аффекте, стрессе, депрессии, тревожности, способах выхода из отрицательных эмоциональных состояний, нераскрытых возможностях человека и др. Тем не менее изучение раздела носит узкий ознакомительный характер в связи с ограничением учебного времени (8 часов).

Основной акцент курса «Прекрасное рядом с тобой» (О. А. Куревина, Е. А. Лутцева) делается на выработку ценностных ориентиров в искусстве с опорой на личностный опыт и развитие культуротворческих потенций учащихся [19]. Курс имеет выходы в предметное содержание курсов «Музыка» и «Литературное чтение».

На основе произведенного анализа программно-методического обеспечения образовательной системы «Школа 2100» можно выделить ряд преимуществ в плане формирования психологической культуры школьников:

1) все учебно-методические комплексы созданы в едином методологическом, методическом, дидактическом и психологическом пространствах, на единых концептуальных позициях. В учебных программах учитываются возрастные психологические особенности учащихся;

2) процесс обучения опирается на систему личностно ориентационных, культурно-ориентированных и деятельностно-ориентированных принципов;

3) содержание программно-методических материалов, учебных заданий ориентировано: на формирование ценностных представлений; на овладение действиями децентрации, самооценки и рефлексии, умением понимать характер, поступки и переживания героев, говорить о своих личных ощущениях и переживаниях, вызванных изучаемым материалом, на развитие коммуникативных умений и творческого потенциала личности;

4) между содержанием учебных курсов и курсом «Формирование психологической культуры» можно выделить ряд межпредметных связей.

Однако практическая реализация концептуальных идей «Школы 2100» зависит от уровня развития педагогической и психологической компетентности педагогического коллектива.

Решение проблемы гуманизации образования неразрывно связано с осуществлением его психологизации. Под психологизацией учебного процесса мы понимаем психологическое обеспечение и сопровождение всех аспектов школьной жизни, включая введение учебных предметов. В связи с этим требуются дальнейшее сближение и интеграция педагогики и психологии, непрерывность внедрения и распространения психологической культуры в образовательную среду.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. В нормативных документах подчеркивается важность формирования общей личностной культуры школьников и элементов психологической культуры как ее части, а также жизненных компетенций.

2. Анализ программно-методических материалов показал, что базовое образование не проработано с точки зрения гуманистической и психологической ориентации всего образования. Оно слабо ориентировано на развитие личности ребенка, формирование у него психологической культуры. В учебных программах «Школы России» наблюдаются перерывы и анизодичность в подаче соответствующего материала, диспропорция между формально-рациональным и ценностно-эмоциональным содержанием образования, а также не предусмотрено формирование элементов практического компонента психологической культуры.

3. Содержание учебных курсов образовательной системы «Школа 2100» в большей степени ориентировано на формирование элементов психологической культуры, чем содержание программы «Школа России».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Бунеев Р. Н.** Концепция и программа курса литературного образования в средней школе (5–11 кл.) / Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева, И. Е. Гитович, И. Е. Адельгейм // «Школа 2000...». Концепция и программы непрерывных курсов для общеобразовательной школы / под науч. ред. А. А. Леонтьева. — М., 1997. — Вып. 1. — С. 37–67.

2. **Бунеев Р. Н.** Программа по чтению и начальному литературному образованию для 1–4 классов / Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева // «Школа 2000...». Концепция и программы непрерывных курсов для общеобразовательной школы / под науч. ред. А. А. Леонтьева. — М., 1997. — Вып. 1. — С. 24–37.

3. **Вахрушев А. А.** Программа по окружающему миру (курс «Мир и человек») : 1–5 классы / А. А. Вахрушев, А. С. Раутиан // «Школа 2000...». Концепция и программы непрерывных курсов для общеобразовательной школы / под науч. ред. А. А. Леонтьева. — М., 1997. — Вып. 1. — С. 173–197.

4. **Вахрушев А. А.** Программа курса биологии для 5–9 классов / А. А. Вахрушев, К. Ю. Есько́в [и др.] // «Школа 2100». Непрерывное образование : начальная, основная и старшая школа / под науч. ред. А. А. Леонтьева. — М., 2001. — Вып. 5. — С. 136–168.

5. Государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.school.edu.ru/dok-edu. — Загл. с экрана.

6. **Данилов Д. Д.** Концепция курсов истории и обществоведения / Д. Д. Данилов // «Школа 2100». Непрерывное образование : начальная, основная и старшая школа / под науч. ред. А. А. Леонтьева. — М., 2001. — Вып. 5. — С. 122–136.

7. Закон Российской Федерации «Об образовании» (в последней редакции). — М. : ТЦ Сфера, 2009. — 96 с.

8. Как построить свое «Я» / под ред. В. П. Зинченко. — М. : Перспектива, 1998. — 136 с.

9. **Коломогорова Л. С.** Возрастные возможности и особенности становления психологической культуры учащихся : дис. ... д-ра психол. наук / Л. С. Колмогорова. — М., 2001. — 417 с.

10. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Первое сент. — 2002. — 7 мая.

11. Концепция федеральной программы образования на 2006–2010 годы // Нар. образование. — 2006. — № 1. — С. 243–260.

12. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования : проект / Рос. акад. образования ; под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. — М. : Просвещение, 2008. — 39 с.

13. **Ладыженская Т. А.** Концепция и программа курса риторики (1–7 классы) / Т. А. Ладыженская // «Школа 2000...». Концепция и программы непрерывных курсов для общеобразовательной школы / под науч. ред. А. А. Леонтьева. — М., 1997. — Вып. 1. — С. 88–127.

14. **Ладыженская Т. А.** Риторика (программа курса 8–9 класса) / Т. А. Ладыженская // «Школа 2000...». Концепции. Программы. Технологии / под науч. ред. А. А. Леонтьева. — М., 1998. — Вып. 2. — С. 102–106.

15. **Лернер И. Я.** Введение // Дидактические проблемы базового содержания образования : сб. науч. тр. / под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. — М., 1993. — С. 3–8.

16. **Мещеряков Б. Г.** Введение в человекознание / Б. Г. Мещеряков, И. А. Мещерякова. — М. : Рос. гос. гуманит. ун-т, 1994. — 320 с.

17. Стратегия модернизации содержания общего образования : материалы для разработки документов по обновлению общего образования. — М. : Мир книги, 2001. — 95 с.

18. Федеральный государственный образовательных стандарт общего образования : проект. — М. : Просвещение, 2008. — 21 с.

19. Эстетическое развитие и художественный труд // Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла : сб. материалов / под науч. ред. А. А. Леонтьева. — М., 2003. — С. 179–182.

Поступила 24.12.09.

ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ АВТОБИОГРАФИЧЕСКОГО ФИЛЬМА

С. А. Гончарова

В тексте приводятся результаты пилотажного исследования возможностей использования автобиографического фильма в качестве психотерапевтической методики и описываются некоторые психологические механизмы, обеспечивающие психотерапевтический потенциал данной методики.

В связи с интенсивным развитием и распространением психологической практики появилась потребность в разработке новых методов психологического консультирования и психотерапии, учитывающих современный культурный контекст, который буквально пропитан мультимедийными средствами коммуникации (Интернет, телевидение, кино- и видеоиндустрия).

В данной статье приводятся результаты пилотажного исследования, в котором создание автобиографического фильма используется в качестве психотерапевтической методики.

В нашем исследовании мы опираемся на разработанные Д. А. Леонтьевым представления об искусстве как о механизме трансляции смыслов [1]. В концепции Д. А. Леонтьева речь преимущественно идет о воздействии искусства на сознание читателя или зрителя, в нашей же работе акцент делается на трансформации сознания автора произведения.

Процедура исследования была организована следующим образом. В качестве испытуемых были приглашены 5 студентов-психологов IV курса. Им предлагалось создать фильм на волнующую их личную тему. Экспериментатор занимал несколько позиций: собственно экспериментатора-исследователя, позицию «ассистента режиссера» (экспериментатор знаком с основами киноорежиссуры и операторского мастерства) и позицию психотерапевта. В сознании испытуемых экспериментатор был представлен преимущественно в образе «ассистента», помогающего создать сценарий, снять и смонтировать фильм. Однако для самого экспериментатора основной была позиция психотерапевта и он стремился направить процесс создания фильма в психотерапевтическое русло.

Работа над фильмом проходила в несколько этапов. В первую очередь участникам было необходимо выбрать актуальную тему и образы, которые ей соответствуют. Для психотехнической подготовки им были предложены несколько арттерапевтических упражнений, таких как ассоциирование чувств с цветами палитры, изображение чувства в фотопортрете. Также участники выражали чувства в позе, мизансцене, натюрморте и фотографировали их. После этого испытуемые переходили к работе над сценарием. Им был предложен ряд правил для составления сценария. Хронометраж итогового фильма ограничивался пятью минутами, поэтому участникам необходимо было найти емкую метафору для выражения своей темы. На этом этапе каждый из участников индивидуально обсуждал трудности в создании сценария с экспериментатором. На этапе съемок испытуемым оказывали техническую помощь студенты, обучающиеся на курсе «Видеотехнологии» в МИЭМ, которые выезжали на съемки с профессиональной техникой и полностью выполняли указания «молодых режиссеров». Затем эти же студенты-инженеры помогали испытуемым смонтировать и озвучить материал. Для работы с техническими специалистами испытуемым приходилось четко объяснять, что именно они хотят увидеть в результате. Ход работы и трудности, возникшие на этапе воплощения замысла, индивидуально обсуждались с экспериментатором. Это позволило экспериментатору при необходимости включаться в процесс работы и удерживать его в психотерапевтическом русле.

На следующем этапе участники демонстрировали свои фильмы друг другу. Экспериментатор при просмотре задавал «первым зрителям» следующие вопросы: «Какие чувства и эмоции вызывает этот фильм?», «О чем говорит автор в фильме?», «Что хочется ответить автору на его послание?», «Что остается непонятным после просмотра фильма?», «Какие рекомендации по доработке фильма можно дать автору?». Автор активно участвовал в обсуждении своего

© С. А. Гончарова, 2011

фильма, поясняя свою идею, отвечая на вопросы «зрителей» и т. д.

Участники могли внести изменения в фильм после обсуждения, а затем демонстрировали его большой группе своих однокурсников (40 человек). Зрители делились впечатлениями, которые вызвали авторские произведения в свободной форме. Они высказывали суждения, замечания, эмоциональные реакции, а также задавали вопросы. Это был завершающий этап работы над фильмом.

Для выявления психотерапевтического потенциала данной методики было проведено качественное феноменологическое исследование. У каждого участника было взято интервью (40—50 минут), направленное на выяснение мотивации участия в эксперименте, чувств и эмоций, сопровождающих каждый этап работы над фильмом. Интервьюер интересовался, как изменилось отношение к проблеме, положенной в основу фильма, после окончания работы, а также спрашивал об общем впечатлении от процесса работы и от результата. Все интервью были расшифрованы и проанализированы.

По отчетам испытуемых прослеживается, что за время участия в эксперименте сама мотивация участия и значимость разных аспектов полученного опыта сильно менялись. Большинство участников входили в эксперимент с развлекательной мотивацией и желанием «научиться снимать кино», но по мере работы над фильмом для них все более значимым становился диалог по поводу содержания фильма с «ассистентом режиссера» (экспериментатором), с помощниками (студентами-инженерами), с другими участниками и со зрителями. На основании ответов участников можно выделить три измерения диалога, возникающего в процессе работы над фильмом:

— диалог с самим собой («Что я хочу показать зрителю?», «Как я хочу, чтоб меня поняли?»);

— диалог с «ассистентом режиссера» и помощником по содержанию и воплощению внутреннего содержания («Какое эмоционально насыщенное событие или переживание хочется отразить?», «Какое значение это имеет для меня?», «Какие образы соответствуют моему состоянию?», «Какая метафора?», «Какова последовательность кадров и их сочетание в моем автобиографическом фильме?», «Какое музыкальное сопровождение будет выбрано и почему?»);

— диалог со зрителями («Правильно ли меня поняли?», «Какие чувства вызывает мое произведение?», «Какие чувства я хотел вызвать?», «Совпадает ли то, что я хотел выразить с тем, как меня поняли?», «Что значит для меня это совпадение или несовпадение?»).

Полученные результаты позволяют выделить некоторые психологические механизмы, обеспечивающие реальный психотерапевтический потенциал этой методики. Первый диалог, который ведется на протяжении всей работы, способствует самопознанию через глубокое погружение во внутреннее содержание проблемы. Испытуемые отмечают, что такой диалог помогает сформировать позицию Внутреннего Зрителя, умение дистанцироваться от переживания для того, чтобы создать произведение для другого и быть понятым.

Второй диалог способствует самораскрытию через представление своего внутреннего содержания Другому, поиск «означающего», подбор формулировок. Испытуемые отмечают, что необходимо очень четко описать то, что хочешь увидеть на экране, чтобы тебя правильно поняли и помогли снять, смонтировать, озвучить. В этом диалоге формируется позиция Режиссера (авторская позиция по отношению к собственной жизни), который знает, чего хочет, может менять и создавать «реальность» и оценивать результат своих действий.

Третий диалог связан с презентацией фильма и получением обратной связи от зрителей. Этот диалог способствует обогащению смысловой структуры сознания автора благодаря «встрече» со смысловым миром других людей. Отражение и преломление авторского содержания во взгляде Другого дает возможность встать в метапозицию, выйти за пределы своего Я. Испытуемые также отмечают, что в результате такого диалога удается эстетически пережить и «присвоить» то эмоционально значимое содержание, которое «упаковано» в законченный творческий продукт.

Проведенное пилотажное исследование позволяет сделать предварительный вывод, что описанная методика способствует развитию многогранного диалогического сознания, влияет на формирование у автора разных позиций и взглядов на свою жизнь, помогает и оказывает содействие продуктивному переживанию трудных жизненных ситуаций. Таким образом, данное исследование обладает достаточным психотерапевтическим потенциалом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Леонтьев Д. А.** Введение в психологию искусства / Д. А. Леонтьев. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1998. — 111 с.

Поступила 12.04.11.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ЧЕЛОВЕКА: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ

Е. В. Дементьева

В представленной статье осуществлен анализ современного состояния проблемы психологической культуры человека. В ней рассматриваются различные подходы к определению понятия психологической культуры, характеризуются ее структурные компоненты, функции, детерминанты, планы, уровни, а также механизмы, закономерности, стадии, условия и особенности ее развития. Разнородность и несогласованность существующих на сегодняшний день подходов свидетельствуют об отсутствии целостной, непротиворечивой теории психологической культуры.

Развитие человека как личности представляет собой процесс усвоения того, что зафиксировано в пределах материальной и духовной культуры и конкретных людях как ее носителях. Благодаря ему происходит развитие психических процессов, способностей, черт характера, потребностей, мотивов, отношений, убеждений, самосознания, всевозможных знаний, умений, навыков, т. е. всего, что делает человека человеком и обеспечивает его полное вхождение в систему общественных отношений как равноправного члена общества. Уровень необходимого развития перечисленных качеств и процессов определяется обществом как некая социокультурная норма, которой должен соответствовать каждый нормальный гражданин, каждый член общества. В каждой социокультурной норме задан необходимый уровень овладения соответствующим социальным опытом. Поэтому, если человек в полной мере овладел той или иной социокультурной нормой, можно говорить, что он обладает высокой культурой в соответствующей сфере, например, культурой общения, нравственной культурой, бытовой культурой, психологической культурой и т. д. Все это вместе называется *общей культурой человека*. Именно она и делает человека человеком и личностью. Трансляция культуры от одного поколения людей к другому может происходить либо стихийно, либо целенаправленно в процессе обучения и воспитания.

Психологическая культура зарождается у ребенка уже на первом году жизни в контексте общения с матерью, а затем с другими членами семьи. Дальнейшее ее развитие стимулируется необходимостью постоянного расширения и углубления социальных контактов в семье и за ее пределами: в детском саду, в школе, во дворе, в профессиональных учебных заведениях, на работе и т. д. Развитие психологической культуры человека происходит в основном стихийно. Важную роль в этом играет чтение художественной литературы, просмотр фильмов и спектаклей, где ребенок или взрослый человек знакомится с психологическими особенностями людей (чертами характера, поступками, душевными переживаниями и состояниями), способами поведения по отношению друг к другу, межличностными отношениями и т. п.

Среди специально организованных процедур большое значение имеют мероприятия, направленные на воспитание у ребенка культуры поведения, а также уроки литературы. Любые акты жизнедеятельности человека прямо или косвенно опосредованы людьми. Поэтому психологическая культура как структурный компонент личности представляется важнейшим инструментом взаимодействия с людьми, фактором приспособления,

© Е. В. Дементьева, 2011

выживания, жизненного успеха и социального бытия.

Разные авторы по-разному трактуют психологическую культуру, но в целом рассматривают ее как часть или элемент общей культуры человека, и одновременно как важнейший компонент его личности. Высокий уровень развития психологической культуры позволяет человеку правильно ориентироваться в окружающих людях; в совершенстве владеть необходимым репертуаром способов психологического воздействия и разумно пользоваться ими в условиях социальной жизни; знать и понимать самого себя, т. е. иметь адекватный образ «Я»; в совершенстве владеть приемами самоуправления и саморегуляции, позволяющими в максимальной степени реализовывать свой личностный потенциал; правильно (на гуманистических позициях) относиться к людям и строить благоприятные отношения с ними [9].

Психологическая культура как личностное образование имеет важное функциональное предназначение. Надо сказать, что многие авторы склонны ограничивать функциональное пространство психологической культуры и отождествлять его со спектром функций культуры общения. Мы считаем, что ее можно рассматривать как своеобразный инструмент общения человека с другими людьми и с самим собой как с субъектами, как с личностями и как с индивидуальностями.

Исходя из вышесказанного, можно выделить следующие функции психологической культуры: ориентировка в окружающих людях, психологическое воздействие на других людей, отношение к людям, понимание самого себя, саморегуляция и отношение к самому себе. Следует отметить, что исследуются они главным образом по отдельности, в большей или меньшей степени изолированности друг от друга. В действительности же они представляют собой разные стороны и элементы единого личностного образования — психологической культуры.

Как показывает анализ исследования, *психологическая культура* — это очень многогранное и плохо изученное явление. Ее можно изучать в структурно-содержательном, функциональном, культурно-историческом, онтогенетическом, психолого-педагогическом, акмеологическом и во многих других аспектах.

Структурно-содержательный анализ предполагает изучение ее феноменологии и отношений между составными элементами строения. Психологическая культура как культурно-исторический феномен может изучаться в плане сравнительного исторического и межкультурного анализа. Совершенно понятно, что психологическая культура человека, как и культура вообще, прошла длительный путь исторического развития. Например, в исторически ранние эпохи человек воспринимал себя и других совсем иначе, чем наш современник. Представления первобытного человека о себе и о других являются довольно размытыми. Он воспринимал себя как часть своей общины, включая в эту общность даже умерших членов. Такое самосознание является не индивидуальным, а скорее коллективным. Говоря о себе, он говорил о других, а говоря о других, он подразумевал самого себя. Первобытный человек не обладал психологической культурой обращения с собой. Его психологические функции были еще не окультуренными, а близкими к натуральным [2, с. 354].

Культурологический анализ показывает, что психологическая культура отличается разнообразием в зависимости от национально-этнических, социально-экономических особенностей людей. Это отчетливо проявляется во всех ее структурных компонентах и функциональных характеристиках: в интеллектуальном — как люди воспринимают других и себя, в практическом — как люди обращаются с другими и с самими собой, в ценностно-смысловом — как люди относятся к другим и к себе. Так представители разных национально-этнических общностей имеют определенные особенности в восприятии представителей своей и «чужой» общности. Люди, исповедующие религии индуизма и буддизма, владеют особой культурой самопознания и саморегуляции (техникой йоги) и в этом отношении существенно отличаются от представителей других религиозных конфессий.

Исследования психологической культуры в онтогенетическом плане позволяют выявить механизмы, закономерности, стадии, условия и особенности ее развития. Будучи частью человека как субъекта и как личности, психологическая культура представляется социальной по своему происхождению и сущности. Социальная сущность человека определяется тем, что вся его жизнь от рождения и до смерти проходит среди людей. Он становится человеком (субъектом и личностью) прежде всего потому, что воспитывается в человеческом обществе и усваивает общественно выработанные способы поведения в различных жизненных ситуациях, способы обращения с предметами и людьми. Любое психическое образование человека (процесс,

личностное свойство, потребность и т. д.) представляются социальными по происхождению и сущности. Как показал Л. С. Выготский, именно благодаря социальному воздействию психические функции ребенка из так называемых натуральных преобразуются в высшие. Таким же путем формируются человеческие потребности, личностные черты, сознание и самосознание [2].

Развитие психологической культуры жизненно необходимо, поскольку социальное бытие человека представляет собой постоянное взаимодействие с другими людьми: членами своей семьи, друзьями, одноклассниками, коллегами по работе, должностными лицами, случайными прохожими и т. д. Оно начинается буквально с момента рождения (а возможно, на более ранней стадии — внутриутробной) и продолжается всю жизнь. «Взрослый (вообще другой человек) для ребенка не просто одно из условий его развития наряду со многими другими (не просто персонификатор общественно выработанных способностей), а фундаментальное онтологическое основание самой возможности возникновения человеческой субъективности, основание нормального развития и полноценной человеческой жизни» [9, с. 178]. Важно подчеркнуть, что общение — это не просто процесс, сопровождающий психическое развитие и социальное бытие человека. Без общения они в принципе невозможны. Последствия социальной депривации для психического развития ребенка очень обширны и невосполнимы. Столь же губительна она и для социального бытия человека. Оно просто немыслимо без таких функций общения, как обмен информацией, психологическое воздействие, межличностное познание, регуляция совместной деятельности, удовлетворение многочисленных потребностей и, прежде всего, потребности в самом общении, самореализации и др.

Психологическая культура человека может рассматриваться в контексте различных сфер жизнедеятельности (профессиональной, личной) с учетом ряда особенностей (национальных, возрастных, половых и т. д.). Развитие психологической культуры как целостного личностного образования изучено в науке довольно плохо. Предметом исследования чаще всего являются ее отдельные структурные компоненты и функции. Однако даже они изучены недостаточно полно.

Общая психологическая культура человека характеризуется наличием функций, задач, признаков, параметров, определяющих готовность эффективно решать широкий круг повседневных задач независимо от особенностей узких, специальных видов деятельности, выполнять широкий спектр социальных ролей безотносительно конкретной профессиональной деятельности. Для того чтобы полно охарактеризовать понятие «психологическая культура человека», необходимо определить ее основные функции.

О функциях культуры М. С. Каган писал следующим образом: «В одном измерении — в социальном пространстве — культура призвана непосредственно удовлетворять потребности людей, поскольку они выходят за пределы природных по своему происхождению и функциям витальных нужд, свойственных всем животным, тем более, что эти потребности она же и формирует; в другом же измерении культура преодолевает власть времени над бытием человека, поскольку ее предметное бытие не исчезает в ходе удовлетворения потребностей каждого поколения, но сохраняется и передается из поколения в поколение определенный в ней разносторонний жизненный опыт человечества» [4, с. 285].

Л. С. Колмогорова выделяет следующие функции общей психологической культуры человека: репродуктивно-трансляционную, конструктивно-адаптационную, регулятивно-корректирующую, проектировочно-ориентационную, гармонизирующе-синергетическую, продуктивно-порождающую [6]:

— *репродуктивно-трансляционная функция* предполагает сохранение и передачу тех достижений в психологических взглядах, знаниях, методах, а также в достижении личностного определенного культурного уровня, которые создали бы преемственность поколений, не позволили бы последующим поколениям «откатиться» назад и создали бы условия для последовательного прогресса человечества;

— *конструктивно-адаптационная функция* включает в себя обеспечение социальной адаптации, эффективного взаимодействия, взаимопонимания, общения людей, различающихся по национальным, возрастным, половым и другим признакам, обеспечение эффективности внешней и внутренней деятельности человека, направленной на решение проблем, на основе имеющегося жизненного опыта, образованности, развития психических процессов и качеств;

— *регулятивно-корректирующая функция* отвечает за обеспечение эффективности процессов саморегуляции, самоорганизации, самоконтроля, самосовершенствования, преодоления различных неблагоприятных психических и физических состояний;

— *проектировочно-ориентационная функ-*

ция направлена на ориентирование, планирование в процессах жизненного самоопределения, сознательного проектирования, «построения» человеком своей жизни;

— *гармонизирующе-синергетическая функция* предполагает гармонизацию внутреннего мира человека, создание целостной непротиворечивой Я-концепции, состояние внутреннего благополучия, обеспечение полноценной духовной и душевной жизни человека, повышение качества жизни, степени удовлетворенности жизнью;

— *продуктивно-порождающая функция* обеспечивает процесс обновления индивидуального и общественного бытия во всех сферах жизни человека [6].

Е. А. Климов характеризует психологическую культуру как часть общей культуры человека (как члена семьи, гражданина, специалиста), предполагающую освоение им системы знаний в области основ научной психологии, основных умений в деле понимания особенностей психики (своей и окружающих людей) и использование этих знаний в обыденной жизни, в самообразовании и профессиональной деятельности. Таким образом, в этом определении дается характеристика «родового» понятия без разделения общей и профессиональной психологической культуры [5, с. 243].

О. И. Мотков считает, что психологическая культура включает комплекс активно реализующихся культурно-психологических стремлений и соответствующих умений [7]. По его мнению, развитая психологическая культура включает: систематическое самовоспитание культурных стремлений и навыков; достаточно высокий уровень обычного и делового общения; хорошую психологическую саморегуляцию; творческий подход к делу; умение познавать и реалистически оценивать свою личность.

Становление психологической культуры автор понимает как актуализацию культурно-психологического потенциала. Раскрывая функции психологической культуры, он отмечает, что культура помогает человеку создавать реалистическую Я-концепцию, находить свой жизненный путь, организовывать свою деятельность, успешно преодолевать стрессы.

Н. Н. Обозов в понятии «психологическая культура» выделяет три компонента: 1) понимание и знание себя и других людей; 2) адекватная самооценка и оценка других людей; 3) саморегулирование личностных состояний и свойств, саморегуляция деятельности, регулирование отношений с другими людьми [8, с. 86].

Это определение отражает важные компоненты психологической культуры, но не исчерпывает полного объема понятия, в частности, не включает ценностно-смысловой и культуротворческий блоки культуры. А. А. Бодалев рассматривает психологическую культуру личности в контексте проблемы общения. Он считает, что «...для общения, основанного на принципах гуманизма, необходима психологическая культура, основные положения которой можно попытаться свести к трем элементам: разбираться в других людях и верно оценивать их психологию, адекватно эмоционально откликаться на их поведение и состояние и выбирать по отношению к каждому из них такой способ общения, который, не расходясь с требованиями морали и будучи направлен на утверждение идеалов, в то же время наилучшим образом отвечал бы индивидуальным особенностям тех, с кем приходится общаться» [1, с. 173].

Л. Д. Демина определяет психологическую культуру как комплексное понятие, которое включает знания человека об основных факторах и законах развития внутреннего мира, способах и приемах саморегуляции (т. е. управление своими переживаниями, чувствами, активностью), лежащих в основе психического здоровья личности [3, с. 38].

Мы рассматриваем психологическую культуру как высокого уровня обобщенности интегральное образование, которое включает в себя связанные по координационному и субординационному принципам различные психологические свойства и образования человека, такие как: мотивационные, эмоциональные, интеллектуальные, коммуникативные, рефлексивные, регулятивные и др. Выстраивая модель психологической культуры в общепсихологическом плане, выделяется в целостной психике человека психическое образование, которое включает в себя все, что касается субъект-субъектных и самосубъектных взаимосвязей и отношений. Это образование, таким образом, имеет отношение к способам и стилям взаимодействия с другими и с самим собой, а также оно включает содержание отношений к другому человеку и самому себе. В генезисе психологической культуры следует выделять три основных уровня:

— *психологическую грамотность* — как некоторый минимум психологических знаний и умений, которые обеспечивают более или менее адекватное поведение;

— *психологическую компетентность*, обеспечивающую эффективность поведения, деятельности или социального взаимодействия с людьми;

— зрелую психологическую культуру как развитый механизм личностной саморегуляции, которая обеспечивает и эффективное, и безопасное, и гуманное взаимодействие с людьми. Можно полагать, что психологическая культура этого уровня выступает как психологическое новообразование, отражающее высокий уровень зрелости личности.

В результате изучения структуры психологической культуры можно отметить, что она включает в себя следующие основные компоненты:

— *когнитивный* (система научных психологических знаний о человеке и социальном взаимодействии людей, система адекватных представлений о своем внутреннем психическом мире и личностно-индивидуальных качествах, развитый социальный интеллект, креативность, склонность к социальному творчеству);

— *рефлексивно перцептивный* (наблюдательность, внимательность к людям, психологическая проницательность, умение адекватно воспринимать самого себя и других людей, прогностические способности, способности к идентификации);

— *аффективный* (чуткость к людям, развитая эмпатия и умение сопереживать, богатство и действенность переживаний, эмоциональная стабильность, отзывчивость, доброжелательность, великодушие, милосердие, чувство собственного достоинства, чувство юмора);

— *волевой* (способность противостоять внешнему давлению, способность подавить отрицательные эмоциональные воздействия и сильные переживания, способность не допускать срывов деятельности при значительных психических и физических нагрузках, самоконтроль, выдержка, настойчивость в утверждении нравственных ценностей и отстаивании нравственных принципов);

— *коммуникативный* (умение общаться с разными людьми, адекватно воспринимать и передавать информацию, умение строить и излагать свои мысли логично, доказательно и понятно, речевая культура);

— *регулятивный* (адаптивность, умение произвольной саморегуляции поведения и деятельности, владение собой, умение управлять своими психическими состояниями и умом, совестливость, нравственная саморегуляция);

— *подсистема опыта социального взаимодействия* (установки и стереотипы культурного поведения, развитые умения и навыки социального взаимодействия, социальная активность, терпимость к людям, вежливость, дипломатичность, добросовестность, внутреннее достоинство, интеллигентность);

— *ценностно-смысловой* (социальные нормы, ценности и отношения к ним, интерес к людям, толерантность, гуманность, порядочность, справедливость, ответственность, нравственность, самоуважение).

Л. С. Колмогорова определяет общую психологическую культуру человека следующим образом: «Это составная часть базовой культуры как системной характеристики человека, позволяющая ему эффективно самоопределиться в социуме и самореализоваться в жизни, способствующая саморазвитию, успешной социальной адаптации и удовлетворенности жизнью. Она включает грамотность и компетентность в психологическом аспекте понимания человеческой сущности, внутреннего мира человека и самого себя, человеческих отношений и поведения, гуманистически ориентированную ценностно-смысловую сферу (стремления, интересы, мировоззрения, ценностные ориентации), развитую рефлексию, а также творчество в психологическом аспекте человекознания и собственной жизни» [6, с. 34].

Таким образом, обзор литературы позволяет говорить о том, что проблема психологической культуры является актуальной в психологической науке. Психологическая культура является частью общей культуры человека. Она имеет довольно широкое функциональное значение. В самом общем плане ее можно рассматривать как своеобразный личностный инструмент обращения человека с другими людьми (включая самого себя) как с субъектами, как с личностями и как с индивидуальностями. Она представляет важнейшее условие социального бытия человека как субъекта и как личности. Психологическая культура как личностное образование не дана человеку в готовом виде, а задана в культуре общества: в людях, в межличностных отношениях, в способах и формах общения, а также в тех видах и жанрах литературы, науки и искусства, которые посвящены человеку.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Бодалев А. А.** Психология личности / А. А. Бодалев. — М. : Просвещение, 1988. — 187 с.

2. **Выготский Л. С.** Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1982. — Т. 6. — 564 с.

3. **Демина Л. Д.** Психологический мир личности / Л. Д. Демина. — Барнаул : АГУ, 1994. — 167 с.

4. **Каган М. С.** Философская теория ценности / М. С. Каган. — СПб. : Питер, 1997. — 312 с.

5. **Климов Е. А.** Основы психологии / Е. А. Климов. — М. : ВЛАДОС, 1997. — 376 с.

6. **Колмогорова Л. С.** Диагностика психологической культуры школьников / Л. С. Колмогорова. — М. : ВЛАДОС-Пресс, 2002. — 359 с.

7. **Мотков О. И.** Психология самопознания личности / О. И. Мотков. — М. : Академия, 1993. — 368 с.

8. **Обозов Н. И.** Психологическая культура отношений / Н. И. Обозов. — СПб. : Питер, 1995. — 267 с.

9. **Романов К. М.** Психология межличностного познания / К. М. Романов. — Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1993. — 347 с.

Поступила 24.12.09.

ПЛАНИРОВАНИЕ И ПРОГНОЗИРОВАНИЕ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА

М. С. Ионова

В данной работе рассматривается одна из актуальных и недостаточно разработанных проблем современной психологической науки — проблема планирования и прогнозирования в профессиональной деятельности психолога.
В статье представлены результаты теоретического анализа психологической литературы. В частности, выделены основные направления исследований планирования и прогнозирования в профессиональной психологической деятельности, указаны недостаточно разработанные аспекты проблемы, очерчены ближайшие перспективы дальнейшей работы в данном направлении.

Согласно положениям деятельностного подхода, активно развивавшегося в нашей стране в предыдущие десятилетия, любое психическое явление в той или иной функции включено в структуру человеческой деятельности и обслуживает ее. Не составляют исключения планирование и прогнозирование. Наличие в любой деятельности опережающего начала, отмечает Л. А. Регуш, подтверждается такой психологической характеристикой деятельности, как целенаправленность [7]. Именно в умении планировать и прогнозировать проявляется опережающий характер деятельности человека.

Большинство исследований планирования и прогнозирования в психологии связаны прежде всего с разработкой проблемы практической деятельности. Так, Б. М. Теплов одним из первых обратился к данной проблеме. В работе «Ум полководца» автор рассматривает планирование как одно из важнейших условий полководческой деятельности, а план как один из видов прогнозирования [11]. Е. Н. Сурковым раскрыта специфика данных компонентов в спортивной деятельности. Под руководством О. К. Тихомирова осуществлялись исследования планирования и прогнозирования в игре шахматистов [9; 12]. С. Н. Архангельский, Д. Н. Завалишина, В. Н. Пушкин и ряд других авторов обратились к данной проблеме, рассматривая деятельность представителей ряда рабочих профессий [1; 3]. Достаточно полно указанные составляющие исследованы в

© М. С. Ионова, 2011

профессиональной педагогической деятельности [4; 7].

Однако в профессиональный деятельности психолога планирование и прогнозирование до настоящего времени изучены слабо. Проблема структуры деятельности психолога относится к малоразработанным и остается открытой для дальнейших исследований. И. Г. Сизова объясняет это относительной молодостью специальности, полифункциональностью самой деятельности, ее многоплановостью и разнонаправленностью, новым осмыслением самого понятия «профессионализм» [8]. Существующий стандарт образования, по мнению автора, определяет задачи, цели деятельности, но не представляет собой единую функциональную модель, отражающую все компоненты психологического содержания деятельности в их взаимосвязи.

Попытку решения данной проблемы предпринимает Р. В. Овчарова. Автор включает в структуру профессиональной деятельности психолога мотивационно-ориентировочное звено, обеспечивающее постановку психологических целей и задач; исполнительное звено, предполагающее их реализацию, и контрольно-оценочное звено, в ходе выполнения которого психолог анализирует собственные действия. В реализации всех указанных компонентов заключается эффективность профессиональной деятельности [6]. Кроме того, в ходе профессиональной деятельности психолог выполняет ряд функций, среди которых автор выделяет функцию планирования, реализуемую на первом этапе деятельности, и прогностическую функцию, предполагающую участие в программировании, прогнозировании и проектировании педагогического процесса, разработку критериев его результативности в терминах развития личности его субъектов.

Предлагаемая Р. В. Овчаровой модель профессиональной деятельности практического психолога образования наряду с необходимыми для психолога профессиональными знаниями и профессионально важными качествами включает и профессиональные умения, также определяющие результативность его деятельности. К профессиональным умениям кроме рефлексии, проблематизации, целеполагания и ряда других автор относит планирование и социально-педагогическое прогнозирование, подчеркивая, таким образом, значимость данных умений для эффективности профессиональной деятельности психолога [6].

А. А. Гонкало исследует профессиональную деятельность психолога, опираясь на исходные положения общепсихологической теории деятельности. В структуре профессиональной деятельности психолога автор выделяет: направления и виды деятельности, цели и задачи, а также группы умений, необходимых для решения профессиональных задач. Это интеллектуальная, социальная и исполнительная активность, проективные, коммуникативные, организационные и прогностические умения. Данные компоненты динамичны, между ними возникают взаимосвязи и взаимоотношения, возможна и их трансформация. Именно эта динамика, по мнению автора, «является источником, фактором профессионального развития [2].

Приведенные структуры существенным образом отличаются друг от друга, что доказывает отсутствие в психологической науке единой точки зрения на строение профессиональной деятельности психолога и недостаточную изученность этой проблемы. Данные обстоятельства обусловливают неоднозначность определения разными авторами роли и места планирования и прогнозирования в общей структуре профессиональной деятельности психолога.

В большинстве работ, раскрывающих особенности труда психолога и его профессионально значимые качества, авторы отмечают планирование и прогнозирование. Причем чаще исследователи обращаются к прогнозированию, указывая на его особую роль в профессиональной деятельности психолога.

Так, И. В. Чиркова пишет, что любое профессиональное взаимодействие психолога с другими людьми только тогда будет благотворным, когда он обладает высоким уровнем чувствительности к восприятию другого человека и прогнозирования его и своего поведенческого репертуара. В частности, развития способности к вероятностному прогнозированию требует профилактическая работа психолога [13].

Л. В. Темнова среди общих личностно-профессиональных качеств психолога (на интеллектуальном уровне) выделяет прогностичность наряду с научно-гуманистическим мировоззрением, логичностью мышления, профессиональной рефлексией и рядом других. Психолог, по мнению автора, должен уметь постичь причины и следствия самопроявлений другого, прогнозировать поведение и адекватно воздействовать на него [10].

М. Ю. Краева рассматривает прогностические способности как общие и одновременно профессиональные образования личности и выделяет в их структуре эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты. Автор считает, что прогностические способности как системные образования предполагают три уровня развития: I уровень — прогноз на основе отношения, переживания; II уровень — прогноз на основе познания; III — прогноз

обратной связи, регуляции деятельности [5]. Результаты экспериментальных исследований М. Ю. Краевой свидетельствуют о возможности эффективного формирования данных способностей в учебном процессе.

Анализ приведенных источников позволил условно выделить два основных направления в немногочисленных исследованиях, затрагивающих проблему планирования и прогнозирования в профессиональной психологической деятельности. В рамках первого из них планирование и прогнозирование рассматривают в качестве составляющих, структурных компонентов деятельности. Представители второго направления, обращаясь в большей степени к личностному аспекту данных явлений, определяют их как личностно-профессиональные качества специалиста. В то же время большинство авторов сходятся во мнении, указывая планирование и прогнозирование в качестве обязательных условий эффективности и успешности психолога в профессиональной сфере.

Деятельность психолога максимально ориентирована на будущее, на перспективу, поэтому планирование и прогнозирование приобретают в ней особую значимость. Следовательно, данные компоненты необходимо целенаправленно развивать у студентов-психологов в процессе профессиональной подготовки.

К сожалению, обычные условия обучения в вузе не всегда способствуют решению данной проблемы. Именно поэтому мы считаем необходимым внедрение в учебный процесс спецкурса, направленного на формирование и развитие планирования и прогнозирования у будущих психологов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Архангельский С. Н.** Очерки по психологии труда / С. Н. Архангельский ; под ред. Н. Ф. Добрынина. — М. : Трудрезервиздат, 1958. — 160 с.

2. **Гопкало А. А.** Динамика структуры и содержания субъективной модели профессии психолога на разных этапах профессиональной подготовки : дис. ... канд. психол. наук / А. А. Гопкало. — Казань, 2003. — 157 с.

3. **Завалишина Д. Н.** Некоторые вопросы оперативного планирования в труде дежурного по станции / Д. Н. Завалишина, В. Н. Пушкин // Вопр. психологии. — 1962. — № 1. — С. 3—10.

4. **Кашапов М. М.** Психология педагогического мышления / М. М. Кашапов. — СПб. : Алетейя, 2000. — 463 с.

5. **Краева М. Ю.** Динамика прогностических способностей у студентов-психологов в образовательном процессе вуза : дис. ... канд. психол. наук / М. Ю. Краева. — Астрахань, 1999. — 205 с.

6. **Овчарова Р. В.** Практическая психология образования / Р. В. Овчарова. — М. : Академия, 2003. — 448 с.

7. **Регуш Л. А.** Психология прогнозирования : успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. — СПб. : Речь, 2003. — 352 с.

8. **Сазова И. Г.** Личность и профессиональная деятельность психолога (социальные представления у разных социальных групп) : дис. ... канд. психол. наук / И. Г. Сазова. — Тверь, 1999. — 214 с.

9. **Сурков Е. Н.** Антиципация в спорте / Е. Н. Сурков. — М. : Физкультура и спорт, 1982. — 144 с.

10. **Темнова Л. В.** Личностно-профессиональное развитие психолога в системе высшего образования : дис. ... д-ра психол. наук / Л. В. Темнова. — Москва, 2001. — 325 с.

11. **Теплов Б. М.** Ум полководца / Б. М. Теплов. — М. : Педагогика, 1990. — 208 с.

12. **Терехов В. А.** К анализу процессов целеобразования / В. А. Терехов, И. А. Васильев // Психол. исследования творческой деятельности / отв. ред. О. К. Тихомиров. — М., 1975. — С. 100—142.

13. **Чиркова И. В.** Профессиональное мышление психолога как предмет психологического исследования [Электронный ресурс] / И. В. Чиркова. — Режим доступа: http://www.auditorium.ru/conf/data/3560/vaul.pdf?PHPSESSID=415ae41a7ac4f0e8b19fe23b89f103fa. — Загл. с экрана.

Поступила 14.04.10.

ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ВУЗА

М. С. Ионова

Данная работа посвящена проблеме организации профориентационного направления в деятельности психологической службы вуза. Актуальность проблемы определяется не только значимостью правильного выбора профессии для человека, но и наблюдающейся в последние годы тенденцией сокращения количества абитуриентов и необходимостью решения задачи привлечения выпускников в вуз.
В статье представлены подходы отечественных ученых к проблеме психологического сопровождения профессионального становления человека и проанализирован опыт создания специальных профориентационных центров на базе высших учебных заведений.

Психологическая служба как структура впервые появилась именно в сфере образования. Ее цель заключалась в помощи ребенку, испытывающему различные трудности. С именами Л. С. Выготского, П. П. Блонского и ряда других авторов связаны первые попытки практического использования психологических знаний в обучении и воспитании детей. Их идеи в конце 70-х гг. XX в. были положены в основу создания и развития психологической службы в отечественной системе образования.

В этот период отечественные педагоги и психологи обращаются к проблеме создания психологический службы в вузе как системы научно обоснованных организационных видов деятельности по внедрению достижений психологической науки в жизнь вуза. Данная служба направлена на оптимизацию деятельности всех подразделений и отдельных личностей, повышение эффективности выполнения стоящих перед вузом задач [6]. Первая подобная служба была создана в Казанском государственном университете в 1977 г. при кафедре педагогики и психологии. И. М. Пейсахов объясняет необходимость создания психологической службы в вузе новыми требованиями к подготовке специалистов высшей квалификации. Новый этап социально-экономического развития общества в конце 70 х — начале 80-х гг. XX в. в мире потребовал от выпускников вуза помимо владения профессиональными знаниями, навыками и умениями еще и специальных способностей, умений и свойств личности, обеспечивающих гибкость и динамизм профессионального поведения; креативность в профессиональной деятельности; самостоятельность в поиске и освоении новой информации и нового профессионального опыта; владение способностью принимать адекватные решения в «нестандартных» ситуациях в условиях дефицита времени; владение навыками оптимального взаимодействия с другими участниками производственного процесса и совместной деятельности в профессиональном коллективе [3].

Интенсивное становление психологической службы вуза в России осуществляется с начала 80-х гг. XX в. К 90-м гг. XX в. накоплен значительный опыт в данной области, определены основные направления деятельности психологической службы. Это психологическая диагностика, психологическое консультирование преподавателей и студентов, организация тренинговых занятий и ролевых игр, психологическая профилактика. Деятельность данной службы также предполагает профотбор, исследование развития личности студента, пути предупреждения неуспеваемости, ускорение адаптации первокурсников, формирование у выпускников готовности к труду, психологические вопросы методики преподавания, компьютеризации обучения и ряд других направлений [6].

В настоящее время происходит переосмысление места практической психологии в образовании и расширение области применения практических знаний психологов. Психологическая служба официально признана одним из элементов государственной системы образования и находится в стадии совершенствования. Осуществляется поиск новых моделей и направлений деятельности практического психолога. Одним из таких направлений, недостаточно разработанных на

© М. С. Ионова, 2011

сегодняшний день в теории и практике психологической службы вуза, является профориентация потенциальных студентов (выпускников общеобразовательных школ, профессиональных училищ, среднеспециальных учебных заведений).

Следует отметить, что в психологической литературе проблема психологического сопровождения профессионального становления человека разработана достаточно хорошо. Однако авторы в большинстве случаев описывают технологию работы психолога со студентами, людьми, уже выбравшими ту или иную профессию и обучающимися в вузе.

Так, в монографии Э. Ф. Зеера отдельный параграф посвящен психологическому сопровождению профессионального образования. Автор пишет о необходимости включения в обязательную учебную программу каждого вуза курса «Психологии профессий»: «...введение такого учебного предмета в профессиональной школе существенно обогатит профессиональную культуру будущих специалистов, будет способствовать их профессиональному самоопределению и формированию профессионального сознания, станет фактором психологически обоснованного проектирования ими своей профессиональной биографии» [1]. Э. Ф. Зеер описывает технологию психологического сопровождения на стадии профессионального образования, т. е. на различных этапах обучения в вузе.

Е. П. Кринчик в статье «К вопросу о психологической поддержке профессионального становления психолога в процессе обучения на факультете психологии МГУ» обращается к проблеме дефицита профориентирующей информации на всех этапах профессионального выбора. Автор отмечает, что своевременное обеспечение студентов профориентирующей информацией, возможность индивидуальных профконсультаций на всех этапах их профессионального самоопределения к оптимизацию условий профессионального выбора следует отнести к проблемам, в решении которых могла бы принять участие служба психологической помощи [2].

Соглашаясь с данными авторами, в то же время нельзя не отметить, что в профориентирующей информации и индивидуальных профконсультациях особенно остро нуждаются молодые люди, планирующие поступать в вуз. Именно на этом этапе жизненного пути человек, оказавшийся без помощи специалиста, может легко ошибиться с выбором профессии. Среди типичных ошибок, допускаемых молодыми людьми, психологи называют: недостаточный объем знаний о существующих профессиях; неумение разбираться в себе, в своих интересах, склонностях, способностях; выбор профессии без учета своих возможностей, под влиянием родителей и друзей; увлечение внешней стороной профессии и ряд других.

Безусловно, профориентационное направление относится к основным в деятельности школьного психолога (психолога, работающего в ПУ, сузе) и, казалось бы, проблема профориентации выпускников должна быть решена этими специалистами. Однако на практике это не всегда возможно по ряду объективных причин. Во-первых, не во всех указанных учебных заведениях в настоящее время работают психологи. Данная проблема актуальна даже для городов. Значительно более сложная ситуация сложилась в сельской местности. Во-вторых, психолог, работающий с выпускниками, проведя диагностику их профессиональных интересов и склонностей, подчас просто не обладает достаточными сведениями и не может предоставить исчерпывающую информацию о существующих факультетах, отделениях и специальностях вузов. Более эффективную помощь в решении этого значимого для каждого человека вопроса может оказать сотрудник психологической службы вуза, владеющий всей необходимой информацией.

В России в настоящее время уже имеется опыт создания специальных профориентационных центров на базе высших учебных заведений. Примером может послужить центр тестирования и развития «Гуманитарные технологии» при Московском государственном университете им. М. В. Ломоносова. ЦТР «Гуманитарные технологии» также имеет ряд региональных представительств на территории России и в странах ближнего зарубежья. Большинство из них функционируют на базе вузов и сузов [7].

Профориентационный центр «Перспектива» при Пятигорском государственном лингвистическом университете также помогает молодым людям определиться с выбором профессии и учебного заведения [4]. Подобный центр создан в Томском государственном архитектурно-строительном университете при факультете довузовской подготовки и многих других высших учебных заведениях [5].

В профориентационных центрах старшеклассники проходят комплексное компьютерное обследование, направленное на диагностику интересов, способностей и личностных качеств. По итогам компьютерного тестирования клиенту рекомендуют подходящие направления профильного обучения в

старшей школе; предлагают список наиболее подходящих профессий. Кроме того, учащийся получает интерпретации результатов, соответствующие рекомендации и подбор тренингов [7].

Данные, полученные в ходе наблюдения и беседы, также позволяют психологу сориентировать клиента, в каком направлении лучше продолжать обучение. В ходе консультации психолог может порекомендовать клиенту развивающие программы, направленные на работу с теми качествами, которые потребуются в будущей профессиональной деятельности.

Необходимость создания подобных центров при высших учебных заведениях не только столицы, но и других городов нашей страны очевидна и доказана. Особая актуальность данной проблемы обусловлена наблюдающейся в последние годы тенденцией сокращения количества выпускников и, соответственно, абитуриентов. Возрастает конкуренция между вузами. В данных условиях создание профориентационного центра помимо уже перечисленных задач будет способствовать и решению задачи привлечения выпускников в вуз.

Таким образом, деятельность психологической службы вуза может и должна выходить за рамки работы со студентами и преподавателями. Одним из перспективных направлений на сегодняшний момент является профориентация выпускников — молодых людей, планирующих поступать в высшие учебные заведения. Своевременно и грамотно проведенная профориентация поможет старшеклассникам принять одно из главных решений в жизни — выбрать профессию, соответствующую их интересам и возможностям, будет способствовать успешному становлению личности и дальнейшему профессиональному развитию в период обучения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Зеер Э. Ф.** Психология профессий : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер. — М. : Академ. проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. — 336 с.

2. **Кричик Е. П.** К вопросу о психологической поддержке профессионального становления психолога в процессе обучения на факультете психологии МГУ / Е. П. Кричик // Вестн. МГУ. — 2004. — № 4 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.flogiston.ru/articles/labour/krinchik_msu. — Загл. с экрана.

3. Проблема психологической службы в высших учебных заведениях : сб. науч. ст. / отв. ред. Н. М. Пейсахов. — Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1981. — 238 с.

4. Профориентационный центр «Перспектива» при Пятигорском государственном лингвистическом университете [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.pglu.ru/freetime/psychology/perspektiva.php. — Загл. с экрана.

5. Профориентационный центр при Томском государственном архитектурно-строительном университете [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.tsuab.ru/STRUCTURE/DEPARTMENT/1_FDP/po_centr.html. — Загл. с экрана.

6. Психологический словарь [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.psihnesti.ru. — Загл. с экрана.

7. Центр тестирования и развития «Гуманитарные технологии». Профориентация учащихся и абитуриентов [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.proforientator.ru/cons/scans2.html#seans. — Загл. с экрана.

Поступила 14.04.10.

МЫШЛЕНИЕ И ВОСПРИЯТИЕ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНЖЕНЕРА

Р. В. Габдреев

В статье показана значительная роль мышления и восприятия объекта профессиональной деятельности в качестве показателя качества подготовленности инженера, т. е. специалиста с высшим техническим образованием. Особый упор делается на творческое и пространственное мышление. В работе подробно описана система профессионально важных качеств инженера-конструктора.

Повышение качества профессиональной подготовки предполагает обращение к индивидуальным возможностям, резервам каждого человека. Важнейшее требование в этом случае — ставится проблема формирования целостности и системности в осуществлении субъектом профессиональной деятельности в соответствии с требованиями профессии. Показателем качества подготовленности инженера могут выступать особенности его мышления и восприятия объекта профессиональной деятельности, так как в мышлении и восприятии проявляются все когнитивные и регулятивные свойства психики как профессиональная целостность субъекта и позволяют судить о его готовности к профессиональной деятельности.

С психологической точки зрения деятельность инженера-конструктора исследовалась прежде всего как интеллектуальный, мыслительный, творческий процесс, как оперирование образами и понятиями, как применение различных методов проектирования, способов решения многообразных технических задач. Это работы Т. В. Кудрявцева [6], В. А. Моляко [8], Г. С. Альтшуллера [1], Б. А. Душкова [4], А. Ф. Эсаулова [12]. Автором данной работы выявлены глобальные характеристики профессиональной деятельности инженеров различных специальностей, определяемые особенностями объекта и оперированием определенными сторонами, свойствами объекта в мышлении инженера. В частности, «умение видеть» структурные, функциональные и информационные особенности конструируемого объекта было выделено нами как профессионально важное качество инженера-конструктора, сформированность которого входит в определение высокого уровня профессионального развития субъекта деятельности.

Г. В. Суходольский высказывает мнение, что «...психология труда до сих пор не осознала до конца, что содержанием сознания, психики трудящегося человека является не абстрактная „психологическая сущность", а непсихическое — ...производственно-технологическое — содержание труда, его профессиональное содержание» [10, с. 70]. Это положение дает ключ к пониманию роли мышления и восприятия в профессиональной деятельности как наполненного специфическим профессиональным содержанием и делает возможным предположение о стойкой зависимости структуры мышления и восприятия объекта профессиональной деятельности от особенностей этой деятельности.

Субъекты и объекты определенным образом взаимодействуют. «При этом субъекты целенаправленно действуют на себя и на объекты, стремясь преобразовать предметы своих действий в их продукты — полезные результаты, а также реагируют на действия объектов, других субъектов, свои собственные. Объекты, взаимодействуя между собой и со средой, реагируют на действия субъектов... кроме того, под влиянием среды, внутренних процессов и действий субъектов воздействуют на субъектов, вызывая их реакции. Так осуществляются человеческие, технические и человеко-технические взаимодействия» [10, с. 79]. В этом взаимодействии субъект является активным компонентом, он не только отражает средствами своей психики окружающий мир, но и перестраивает, целесообразно формирует и создает его в меру своих знаний и умений, потребностей и мотивов, функций и целей.

Субъектом деятельности могут выступать и общество, и группа людей, и индивид. Как уже отмечалось выше, в проводимом исследовании в качестве субъекта деятельности мы рассматриваем отдельного специалиста.

Объекты деятельности обладают определенными свойствами и отношениями, процес-

© Р. В. Габдреев, 2011

сами и состояниями. «Совокупности свойств, отношений, процессов, состояний и отражающих их качественных и количественных характеристик образуют предметы действий и деятельностей» [10, с. 81]. Если объект — это фрагмент действительности, то предмет — это сторона, грань этого фрагмента. Объект и предмет деятельности соотносятся как целое и часть. Конструктор в профессиональной деятельности выделяет из объекта (технического объекта) предмет — техническую задачу по его разработке, усовершенствованию.

Как уже отмечалось выше, объекты деятельности конструкторов могут быть самого различного масштаба. На практике разномасштабными объектами занимаются и конструкторы разных уровней: главные и ведущие конструкторы разрабатывают систему в целом, ее основные блоки; старшие конструкторы — более мелкие подсистемы; конструкторы-исполнители — мелкие элементы, отдельные узлы будущего изделия. То есть более сложному объекту должен для адекватного выполнения деятельности соответствовать и более психологически «сложный» субъект (обладающий, в частности, профессионально более совершенным восприятием), более специальному объекту — субъект более узкой, углубленной специализации, обладающий соответствующими психологическими характеристиками (в том числе касающимися восприятия). Помимо этого, объекты различаются не только по масштабу, но и по содержанию. Можно выделить объекты еще не существующие, требующие разработки, и объекты существующие, требующие усовершенствования.

Нами осуществлена классификация объектов деятельности инженера-конструктора по трем направлениям — структурному, функциональному и смешанному [3] и выделены в соответствии с ними четыре типа деятельности инженера-конструктора: структурный, структурно-функциональный, функционально-структурный, функциональный. Так как все технические объекты имеют некоторую структуру и выполняют определенную функцию, речь идет о преобладании тех или иных признаков, а не об их отсутствии. Мы предполагаем, что для адекватной деятельности восприятия различных видов объектов необходимы соответствующие им особенности восприятия. За это предположение говорят тот факт, что нами были обнаружены различия в образном мышлении конструкторов различных специализаций, имеющих объекты деятельности разных типов. А раз есть различия в одном из психических процессов, то можно предполагать существование таких различий во всех остальных психических процессах, а также во всей структуре в целом.

Предметом деятельности инженера-конструктора является техническая задача. Конструкторские задачи имеют разный творческий уровень. В зависимости от сложности решаемых задач выделяют три основные квалификационные группы конструкторов: 1) начальники отделов и руководители групп — решают вопросы, связанные с творческим поиском; 2) конструкторы первой и второй категории — решают задачи, характеризующиеся нахождением принципиальных путей их выполнения; 3) конструкторы третьей категории — разрабатывают узлы, подобные существующим. Исходя из уровня решаемых задач нами выделены два уровня инженерной деятельности: перспективно-прогностический (в нашем случае выражающийся как конструктивное прогнозирование развития изделия) и текуще-исполнительский (конструктивная доработка, детализация). Среди психологических характеристик профессионалов различных уровней доминируют соответствующие особенности: у первых преобладает интегрирующая, объединяющая, синтезирующая функция; у вторых — дифференцирующая, расчленяющая, конкретизирующая.

Отмечается в литературе и наличие психологических особенностей конструкторов, работающих в различных отраслях промышленности. Внимание при этом концентрируется не на различиях, обусловленных разными видами конструкторской деятельности, а на том общем, что имеется у конструкторов всех специализаций.

Необходимо подчеркнуть, что в процессе взаимодействия «субъект — объект» происходит преобразование и того и другого компонента системы. Например, Б. Ф. Ломов пишет об этом так: «Именно в процессе деятельности осуществляется субъективное отражение объекта (предмета деятельности), а вместе с тем превращение этого объекта и его продукт соответственно субъективной цели» [7, с. 190]. В этом взаимодействии происходит и развитие субъекта. Однако развитие восприятия в деятельности до сих пор чрезвычайно мало исследовалось в психологии труда.

Исследователи профессиональной деятельности инженера-конструктора неоднократно подчеркивали, что многие необходимые конструктору качества поддаются тренировке, развиваются в процессе конструкторской работы. В качестве примеров приводятся данные о развитии пространственного

воображения при чтении чертежей, при создании новых конструкций. Также отмечается развитие «...мышления конструктора. У него вырабатывается умение воспринимать в единстве пространственный образ и его количественные характеристики» [8, с. 81]. В данном случае «умение воспринимать» относится к мышлению и не раскрываются содержательные, качественные преобразования восприятия конструктора.

Зависимость психологических характеристик, формирующихся в процессе профессиональной подготовки конструктора, от особенностей объекта его деятельности и необходимых взаимодействий с ним показана Р. В. Габдреевым [3]. Конструктор структурно-функционального типа «...характеризуется структурной системностью мышления, образностью, композиционностью, чувством гармонии, способностью соотносить динамическое и геометрическое, которая сочетается с чувством полета, функциональным мышлением» [3, с. 386]. Конструктор функционально-структурного типа способен абстрагироваться от формы и выйти на мышление функционального типа; его деятельность определяется «...образностью мышления, целостностью образов с последующим переходом на соотнесение функций и структур, наиболее оптимально определяющих функционирование» [3, с. 385]. Мы считаем, раз в процессе профессиональной подготовки по различным специальностям происходят такие преобразования мышления субъекта, то аналогичные явления в соответствии с целостностью человеческой психики должны наблюдаться и в восприятии.

Наиболее показательным качеством деятельности специалиста с высшим техническим образованием является способность к творческому мышлению, проявляющаяся в таких качествах личности, как инициативность, критичность, гибкость, широта, глубина и, наконец, фантазия и образность мышления. При поиске лиц, способных проявить себя в конструкторской деятельности, степень значимости тех или иных качеств мышления будет различна, но образность мышления при этом становится особенно важным качеством, т. к. позволяет специалисту представлять структуру и функционирование того или иного изделия и, что существенно, технологию его изготовления. Однако при наборе студентов в вуз или при распределении на виды инженерной деятельности (конструктор, технолог, эксплуатационник) образность мышления, т. е. умение видеть несуществующее изделие, объединять, расчленять сложные технические системы, не проверяется, в процессе профессиональной подготовки, а затем и деятельности эти качества становятся очень важными. Высокая степень образности мышления воздействует на скорость и качество переработки графической информации на всех уровнях интеллектуальной деятельности инженеров. Изучение и диагностика уровня сформированности образного мышления является необходимым фактором определения качества обучения с позиции профессиональной деятельности.

Образ — субъективная картина мира или его фрагментов, включающая самого субъекта, других людей, пространственное окружение и временную последовательность событий. Образ — одна из форм отражения объективной реальности, в психологии это и образ перцептивных знаний, наглядность мышления, интериоризация схем деятельности. Содержанием образного мышления является оперирование пространственными образами в видимом или воображаемом пространстве. Эти образы служат моделью основой для познания и создания результатов новых технических систем, так как пространственные образы и отношения неотделимы от конкретных вещей и предметов — их носителей. Будучи тесно и непосредственно связанным с отражением реальной действительности, образ дает знание не отдельных изолированных сторон этой действительности, а представляет собой целостную мыслительную картину отдельного участка действительности предмета или явления.

Известно, что одаренные люди, особенно в технических областях, широко используют зрительные образы и представления в процессе мышления. Эта позиция легла в основу исследования образного мышления как центральной характеристики личности, склонной к конструкторскому творчеству. При изучении характеристик образного мышления студентов мы исходили из понимания образного мышления как интеллектуальной деятельности, достигающей результата и выделяющей обследуемого только при выходе на нестандартные, оригинальные образы и их связи.

Изучение особенностей творческого мышления и выявление признаков позволяют судить о возможности реализации на высоком уровне творческой активности в практической профессиональной деятельности. Рассматривая творчество как деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей, мы концентрируем внимание на таких свойствах психики личности, как воображение, образность мышления. В качестве критерия,

определяющего степень творчества, обычно выбирают нестандартность, необычность принятого решения, преобразования, рисунка, конструкции. Вторым спорным моментом явился тезис: творчество — продукт высокого уровня мышления [6]. Это позволяет рассмотреть проблему творчества, исследуя конечный продукт (скорость, качество, оригинальность), а также качество самой мыслительной деятельности. Мыслительная деятельность предполагает творчество и возникает там, где субъект испытывает затруднение. Возникает вопрос, не теряем ли мы еще на младших курсах тех, кто способен продуктивно трудиться по выбранной специальности. Известно, что характер мышления, инициатива, самостоятельность предполагались, но целенаправленно не формировались. Поэтому назрела необходимость переосмысления организации обучения с позиции известного критерия — развитие творческого потенциала будущего специалиста.

Ориентируясь на высококачественную деятельность, обычно обращаются к описанию психологических качеств, являющихся профессиональными. Закономерным является обращение к содержанию, предмету и методам, применяемым в соответствующей профессиональной деятельности. Одной из важных прикладных проблем в техническом вузе является определение у студентов наличия важного профессионального качества — образного мышления, позволяющего более полно реализоваться в конструкторской деятельности, каковой будут заниматься большинство наших выпускников. Простой перечень специальностей: конструирование летательных аппаратов, конструирование двигателей летательных аппаратов, приборов и т. д. подтверждает сказанное. Однако при наборе студентов образность мышления, умение видеть, объединять, расчленять сложные системы на вступительных экзаменах не проверяются. Выделение типологических и индивидуальных признаков структуры творческих способностей является как теоретической, так и прикладной проблемой.

Накоплен значительный экспериментальный материал, указывающий на устойчивую дифференциацию людей в отношении особенностей формирования у них в процессе решения задач пространственного ориентирования, оперирования представлениями. Индивидуальными особенностями образной сферы объясняются заметные различия людей в выполнении профессиональной деятельности, поэтому делаются попытки исследовать образно-пространственное мышление как характеристику творческой личности. На современном этапе развития профессионального образования методы специальной психодиагностики творческих способностей в различных областях инженерной деятельности не разработаны. Поэтому уместно при использовании общеизвестных психологических методик проанализировать их возможности с позиции диагностики творческих свойств не вообще, а в связи с профессиональной деятельностью.

Степень развития пространственного мышления рассматривается в настоящее время как индикатор при определении успешности овладения многими видами деятельности. Целый ряд исследователей — К. М. Гуревич, Е. А. Климов, Т. В. Кудрявцев, Д. А. Ошанин, Д. Н. Завалишина, В. А. Барабанщиков и др. — подчеркивают, что оперирование пространственным образом составляет содержание многих видов профессиональной деятельности [2; 11]. Специфика пространственного мышления выражается в том, что оно протекает по преимуществу в образной форме (нахождение стратегий решения, набор средств, их сопоставление и т. д. осуществляются в форме образов). По своему содержанию — это обобщенное и опосредованное отражение пространственных свойств и отношений объектов, включенное в процесс решения задач. Умение свободно оперировать пространственными образами, имеющими различную наглядную основу, является тем общим фундаментальным умением, которое входит в разные виды конструктивно-технической деятельности. Таким образом, в процессе профессиональной подготовки инженера особо важной становится на начальном этапе диагностика уровня развития пространственного воображения, образного мышления.

В настоящее время любой квалифицированный рабочий, техник, инженер должен уметь работать с чертежами. Чертеж служит для них источником информации, которая дает возможность практически выполнять свои обязанности. Большой удельный вес в деятельности инженера составляет работа с чертежами: их составление и чтение. Это предполагает умение видеть, представлять за совокупностью линий реальный объект с его структурной и функциональной целостностью. Чертеж позволяет лаконично, часто на одном листе изложить, описать, представить и сделать доступным быстрому визуальному обзору и восприятию обширный материал. Графическое изображение на одной плоскости предполагает при соответствующей профессиональной подготовке охватить сразу целиком весь лист и получить достаточный

для практической работы объем информации. В технической литературе это свойство особо выделяют и ценят как способность при восприятии плоского изображения представлять его как объемный объект. При этом чертежное изображение дает исчерпывающую полноту производственной характеристики предмета при относительно небольшой затрате изобразительных средств. Существенным свойством графической информации является ее международность, т. е. здесь нет языкового барьера и язык чертежа интернационален. Деятельность инженера при конструировании базируется на пространственном мышлении. Как специфический вид деятельности пространственные образы выступают уже в качестве профессиональной деятельности. Основным показателем и условием развития пространственного мышления является способность работать на основе графической информации.

Из методик, используемых для выявления невербальных компонентов мыслительной деятельности, был выбран тест «Круги», очень простой в работе, так как представляет собой бланк с 20 кругами. Этот тест позволяет экспериментатору получить материал, раскрывающий многие стороны образного мышления студента и соотнести результаты со спецификой инженерной подготовки. Ценность этой методики состоит в том, что являясь тестом «открытого» типа, она измеряет те компоненты интеллектуальной активности, которые проявляются в ситуациях, когда испытуемые могут находить различные варианты при решении одной и той же интеллектуальной проблемы, а следовательно, проявить творческие способности. Творческая личность характерна тем, что проявит их даже в самых простых ситуациях. Поэтому тест «Круги» можно использовать для изучения и диагностики невербальных компонентов творческого мышления.

В отличие от традиционной инструкции к тесту мы не ставим перед студентами задачу проявить творчество, оригинальность, т. к. считаем, что творчество нельзя проявить на основе призывов извне и что оно не продукт чьего-либо указания, а, как говорят, состояние души. По-настоящему творческий человек проявит свои качества без дополнительных установок. Для обработки результатов теста обычно используются три показателя: скорость, гибкость и оригинальность. Мы же добавили системность образного мышления. Для определения скорости образного мышления подсчитывается общее количество рисунков. Время, выделяемое на исполнение задания, в одном случае для 120 учебных групп регламентировалось 5 минутами, а в других 120 группах — 10 минутами (выборки за десять учебных лет). Анализ результатов по времени показал, что количество оригинальных рисунков явно больше при десятиминутном варианте. При пяти минутах работы испытуемые гонятся за количеством, рисунки в основном однотипные и никакой информации не дают. Учитывая специфику каждого факультета с позиции профессиональной деятельности, то есть ее предмета и средств, можно сделать вывод, что отличаются только оригинальные рисунки, которых не так много. Очень редки рисунки, несущие профессиональное содержание. В основном они опять-таки у тех, кто имеет оригинальное мышление. Часто образы носят бытовой характер. Следовательно, оригинальность и техническое содержание рисунков говорят о достаточном уровне сформированности профессионального мышления. Материалы по дальнейшей профессиональной деятельности таких студентов на предприятиях и в конструкторских бюро подтверждают правомерность нашего вывода.

Среди многообразия рисунков всегда выделяются те, которые являются попыткой объединить все круги в систему: обычно они самые оригинальные. Такие рисунки особенно редки, и те, кто их выполнил, в перспективе добиваются наибольшего признания на производстве.

Эту методику можно рассматривать с позиции стиля выполнения рисунков. При анализе рисунков просматриваются две тенденции: а) испытуемый выполняет рисунки, следуя определенной логике, прорабатывает одну тему в виде цепочки или парных связок, например: колесо, вентилятор, винт; кошка; б) случайные ассоциации, в которых не прослеживается закономерность.

Следует отметить, что студенты, выполняющих рисунки по первому типу, отличают более высокие показатели по тестам ПД, ПЗ. Так, коэффициент корреляции между количеством пар и ПД, и ПЗ соответственно $\rho = 0{,}681$, $\rho = 0{,}807$. Обнаруженные нами профессиональные особенности мышления выступают как профессионально важные качества конструктора.

Система профессионально важных качеств инженера-конструктора подробно разработана и описана в нашей работе. Прежде всего к ней относятся следующие качества: системность, оригинальность, широта, глубина, самостоятельность мышления; образность; пространственность; композиционность; чувство формы; чувство пропорций; умение

представлять плоские формы мысленно в объеме; *умение видеть* структурные, функциональные, информационные особенности конструируемого технического объекта; прогностическое свойство, реализуемое в предвидении процесса создания и эксплуатации изделия; умение расчленить до узлов и объединить до комплексов и систем. Кроме того, чувство реальности; умение слушать и понимать чужие идеи; фантазия и художественное воображение; высокий гуманизм, забота об удобстве пользования техникой, о комфорте и безопасности деятельности пользователя.

«Умение видеть», то есть особым образом структурированное восприятие, упоминалось в работах Н. Н. Нечаева, посвященных профессиональной подготовке архитектора [9]. Конечно, объект деятельности архитектора существенно отличается от объектов деятельности конструктора, что определяет различия в требованиях к восприятию. Так, Н. Н. Нечаев пишет: «Контакт человека с произведениями искусства предполагает принципиальную необходимость профессионального умения смотреть, видеть, воспринимать, чувствовать» [9, с. 15]. При этом необходимо уметь видеть натуру таким образом, какой характерен и специфичен только для предмета архитектурной композиции. Поэтому, прежде чем приступить к собственно композиционному творчеству, нужно научиться видеть специфику «композиционности». Роль такого научения в профессиональной подготовке архитектора Н. Н. Нечаев описывает следующим образом: «Решение задачи *профессионализации восприятия* является условием для всего последующего обучения: от видения поверхностного, не схватывающего сущность отношений и закономерностей композиции, необходимо перейти к умению профессионально видеть и профессионально оценивать эти соотношения, чтобы затем проектировать и создавать их самому» [9, с. 16].

При всем отличии деятельности конструктора от деятельности архитектора обе относятся к одному классу профессий, сущность которых — в проектировании, конструировании, оперировании материальным и идеальным объектом. Поэтому мы считаем, что специфическая структура восприятия, столь очевидная для архитектора, должна быть обнаружена и у конструктора; другое дело, что она из-за различия в объектах деятельности должна иметь иное содержание.

Из вышеизложенного становится понятным, что формирование профессионального мышления и восприятия является одним из резервов профессиональной подготовки, которому до сих пор не уделялось достаточно внимания и который может быть использован для повышения ее эффективности.

Рассмотрим теперь профессиональную подготовку как объект изучения в психологии труда. Этап профессиональной подготовки рассматривается как важнейшее звено в психологическом обеспечении профессиональной деятельности.

Профессиональная подготовка трактуется и как процесс освоения деятельности, и как результат этого процесса. Под профессиональной подготовкой как результатом подразумевается совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих выполнять работу в определенной области деятельности независимо от уровня профессионального образования: высшего, среднего специального, профессионально-технического. Профессиональная подготовка как процесс представляет собой особый вид деятельности, основанный на усвоении человеком общественного опыта и формировании на этой базе психологической системы деятельности и личности обучаемого в целом. Изучение процесса профессиональной подготовки человека должно проходить по пути рассмотрения его различных системных связей.

В процессе профессиональной подготовки в рамках целостного развития человека происходит и развитие мышления и восприятия. Как объекту целенаправленного формирования мышления в психологии труда уделяется больше внимания, чем восприятию. Хотя известны исследования, посвященные разнообразным профессиональным тренингам как одному из методов практической профессиональной подготовки. Перцептивный тренинг направлен на повышение адекватности восприятия профессиональных объектов, операций и алгоритмов, самого себя, других людей. Так, в литературе упоминаются тренинг чувствительности, тренинг операторов радиолокационных станций, диспетчеров авиалиний, гидроакустиков, тренинг социальной и педагогической перцепции. Отмечается также, что задачи функционального и перцептивного тренингов решаются и в рамках других видов тренинга — интеллектуального и специальных умений. То есть тренировка восприятия может не проводиться изолированно, а включаться в отработку других профессиональных навыков. Возможно, это является причиной того, что изучению и целенаправленному формированию профессиональное восприятие до сих пор подвергается очень редко.

Целостная организация профессиональной подготовки к какой-либо профессио-

нальной деятельности должна определяться характером этой деятельности и основываться на анализе ее психологического содержания. В любом случае профессиональная подготовка включает в себя теоретические и практические составляющие. Цель теоретического обучения — формирование у обучаемого правильного понимания сущности предстоящей деятельности и усвоение им необходимых знаний. Оно сменяется или сочетается с практической подготовкой, предназначенной для формирования необходимой системы профессиональных умений и навыков. В вузе профессиональная подготовка разделяется на два этапа — общеобразовательный этап и этап специализации.

Цель профессиональной подготовки инженера определена нами как «...формирование соответствующей системы знаний, творческого инженерного мышления, комплекса инженерных умений и навыков, а также всей структуры психических качеств, необходимых в профессиональной деятельности» [3, с. 15]. Основываясь на необходимости соответствия психологической структуры личности, осуществляющей определенную деятельность, психологической структуре этой деятельности, определена оптимальная стратегия профессиональной подготовки. Она должна адекватно отражать профессионально-психологическую структуру будущей деятельности и быть сориентирована на формирование потребной психологической структуры личности специалиста.

Мы выделяем в рамках профессиональной подготовки и деятельности восприятие ее объекта как интегральный показатель профессионального развития личности, дающей основание для продуктивного мышления. В этом плане формирование профессионального восприятия выступает существенным звеном профессиональной подготовки, и его сформированность определяет готовность субъекта к профессиональной деятельности. Профессиональные особенности мышления и восприятия конструктора должны быть обусловлены характеристиками этой профессиональной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Альтшуллер Г. С.** Найти идею : Введение в теорию решения изобретательских задач / Г. С. Альтшуллер. — Новосибирск : Наука, Сиб. отд-ние, 1991. — 223 с.

2. **Барабанщиков В. А.** Динамика зрительного восприятия / В. А. Барабанщиков. — М. : Наука, 1990. — 238 с.

3. **Габдреев Р. В.** Психологические резервы инженерной подготовки : дис. ... д-ра психол. наук / Р. В. Габдреев. — Киев, 1990. — 421 с.

4. **Душков Б. А.** Инженерно-психологические основы конструкторской деятельности / Б. А. Душков. — М. : Высш. шк., 1990. — 270 с.

5. **Климов Е. А.** Образ мира в разнотипных профессиях / Е. А. Климов. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1995. — 224 с.

6. **Кудрявцев Т. В.** Психология технического мышления / Т. В. Кудрявцев. — М. : Педагогика, 1975. — 304 с.

7. **Ломов Б. Ф.** Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. — М. : Наука, 1984. — 444 с.

8. **Моляко В. А.** Психология конструкторской деятельности / В. В. Моляко. — М. : Машиностроение, 1983. — 134 с.

9. **Нечаев И. Н.** Методы архитектурного творчества / И. Н. Нечаев. — Ростов н/Д, 1988. — 104 с.

10. **Суходольский Г. В.** Основы психологической теории деятельности / Г. В. Суходольский. — Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. — 168 с.

11. **Шадриков В. Д.** Деятельность и способности / В. Д. Шадриков. — М. : Логос, 1994. — 318 с.

12. **Эсаулов А. Ф.** Диалектика технической мысли : Закономерности технического творчества / А. Ф. Эсаулов. — Красноярск : Изд-во Краснояр. ун-та, 1989. — 161 с.

Поступила 10.02.10.

РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ИДЕАЛЬНОМ НРАВСТВЕННОМ «Я» У СТУДЕНТОВ

О. У. Гогицаева

В статье рассматриваются результаты исследования проблемы представлений современных студентов о нравственном человеке, нравственных качествах личности, нравственном «Я». В процентном соотношении показаны итоги констатирующего и экспериментального этапов исследования. Полученные данные подтвердили эффективность предложенного авторам обучающего эксперимента по развитию у студентов представлений об идеальном нравственном «Я».

Представления человека о собственных нравственных характеристиках дают ему возможность контролировать свои действия и поведение в системе нравственных отношений. Обобщенная характеристика нравственного «Я», возникшая на основе отдельных качеств и свойств, содержит представления о своей нравственной сущности, нравственных ценностях. Возникая и формируясь в практической деятельности личности, общении с другими людьми, представления о нравственном «Я» включаются в регуляцию поведения субъекта. Они являются отражением нравственного сознания человека, показателем его нравственной рефлексии.

Это обстоятельство активизирует поиски конкретных технологий и приемов работы педагогов с юношами и девушками в направлении нравственного становления. Как показали результаты психологических экспериментов, наиболее эффективным средством развития личности является специально организованное обучение, предполагающее синтез научного и художественного познания психики человека. Широкий культурный контекст представляет собой необходимое условие глубокого усвоения знаний из различных областей науки и культуры. Развитие личности обучающегося активно стимулируется посредством «вхождения» его в художественную реальность, что дало основание предположить следующее: способы организации учебной деятельности, концептуальной основой которой является положение о междисциплинарной интеграции в процессе преподавания психологических дисциплин, оказывают влияние на развитие нравственных представлений студентов.

В контексте изучения названной проблематики нами был проведен формирующий эксперимент по развитию нравственных представлений студентов посредством художественной перцепции. Экспериментальное обучение осуществлялось в рамках преподавания психологических дисциплин в ГОУВПО «Северо-Осетинский государственный университет им. К. Л. Хетагурова».

Целью исследования на констатирующем этапе было изучение представлений студентов о нравственном человеке, нравственных качествах личности, нравственном «Я». В качестве диагностического инструментария использовались методика свободных описаний, а также методика частного семантического дифференциала. Исследование было направлено на выявление специфики представлений студентов о нравственных характеристиках другого человека и своих собственных. В контрольную выборку входили как студенты, обучаемые в дальнейшем по экспериментальной программе, так и студенты других факультетов.

На обучающем этапе нами была внедрена экспериментальная программа по реализации идеи междисциплинарной интеграции: психология — философия — искусство. Этот этап эксперимента был осуществлен посредством специальной организации обучения и воспитания в рамках преподавания базовых психологических курсов по «Общей психологии», «Возрастной психологии», «Педагогической психологии», спецкурсу «Современные теории нравственного развития личности», а также во внеаудиторных занятиях: интеллектуальных психологических играх, тренингах, педагогической практике, написании курсовых работ, поисково-исследовательской работе студентов на факультетах русской филологии, естествознания, психологии Северо-Осетинского государственного университета им. К. Л. Хетагурова. Использование материала, обеспечивающего синтез научного и художественного познания нравственной сферы личности, варьировалось в зависимости от специфики психологической дисциплины и определя-

© О. У. Гогицаева, 2011

лось задачами конкретного раздела психологии. Фиксация изменений, произошедших в ходе обучающего эксперимента, осуществлялась на контрольном этапе путем анализа результатов методик, сравнения их с данными контрольной выборки. В этой публикации излагаются результаты исследования представлений студентов об идеальном нравственном «Я».

Качественный анализ свободных описаний «„Я" как нравственная личность» выявил, что студенты контрольной выборки стремятся к тому, чтобы: «стать увереннее» (57 %), «не расстраиваться по пустякам» (43 %), «стать смелее» (31 %), «повысить свой интеллектуальный уровень» (27 %), «научиться общаться» (14 %). Данные характеристики свидетельствуют о поверхностном и в некоторой степени неадекватном отражении идеального нравственного «Я» контрольной выборкой. Полученные данные являются свидетельством недифференцированности нравственных и волевых, нравственных и коммуникативных, нравственных и интеллектуальных качеств и свойств в представлениях респондентов. Очевидно, что, имея множество точек соприкосновения, названные характеристики обладают собственной спецификой. В 44 % ответов указание на идеальное нравственное «Я» отсутствует.

Проявления внутренней целостности и последовательности нравственного «Я» в экспериментальной группе выражаются в указании расхождений между реальным нравственным и идеальным нравственным «Я», описании составляющих идеального «Я». Смысловые конструкты, отражающие идеальное «Я» испытуемых данной выборки, характеризуются когнитивной сложностью, иерархичностью, семантической емкостью. Представления об идеальном «Я» включают в себя стремления руководствоваться в жизни собственными нравственными мотивами, целями (68 %), потребность в гуманном отношении к другим и себе (47 %), соблюдении справедливости (32 %), разделении ценностей самоактуализирующихся личностей (28 %). Наиболее значимыми характеристиками идеального нравственного «Я» являются: честность, (63 %), ответственность (48 %), требовательность к себе (42 %), верность внутренним нравственным принципам при любых обстоятельствах (38 %), сострадание (35 %), забота о других людях (35 %), самоуважение, препятствующее совершению безнравственных поступков (32 %), благородство (21 %), способность жертвовать собой ради других (12 %), нравственная чистота (29 %).

В 66 % ответов экспериментальной выборки выражается желание походить на тех людей, которые в представлении респондентов являются нравственными: «...мне хотелось бы также сочетать изысканную утонченность внешнего облика и внутреннюю безграничную доброту и простоту ее души» (Г. Зарина). «Я хотела бы развить у себя качества, присущие княжне Марье (Л. Толстой „Война и мир"): благородство, альтруизм, порядочность. Для меня важно, что поступки героини соответствуют ее нравственным целям и мотивам» (В. Мадина). «Задумываясь над тем, к чему я стремлюсь как нравственная личность, вспоминаю главного героя фильма „Сибирский цирюльник" Самыми важными характеристиками в идеале для меня, являются такие, как у Андрея Толстого: высота души, порядочность, уважение к женщине, нравственная чистота» (Д. Алан).

Приведенные фрагменты типичных для экспериментальной выборки описаний указывают на стремление студентов обогатить именно нравственную сферу, свидетельствуют об осознании испытуемыми возможности и необходимости дальнейшего нравственного самосовершенствования. Сравнительный анализ результатов биполярного шкалирования идеального нравственного «Я» показал, что предпочтительными шкалами для оценивания у испытуемых контрольной выборки оказались гностические шкалы. Наблюдается тенденция игнорирования метафорических шкал у испытуемых названной выборки.

Для испытуемых экспериментальной выборки характерно оценивание как по гностическим, так и по эмоционально-оценочным шкалам, что свидетельствует о расширении представлений об идеальном нравственном «Я» у студентов в процессе обучения, возникновении эмоциональных смыслов, осознанию множества составляющих идеального нравственного «Я». Выявлены также статистически значимые различия (U-критерий; $p < 0{,}01$) по ряду шкал, отражающих идеальное нравственное «Я» студентов. Шкальные показатели контрольной выборки характеризуются крайней полярностью: испытуемые выбирали самые высокие оценки практически по всем шкалам. (Исследованиями Ф. Фидлера, занимавшегося вопросами оценочной биполяризации, установлено, что чем более выражена полярность оценок, тем более категоричен субъект в решениях и суждениях.) В экспериментальной выборке наблюдается каркативность оценок, позволяющая говорить о снижении ригидно-

сти представлений об идеальном нравственном «Я», большей осмысленности объекта познания.

Факторный анализ результатов биполярного шкалирования в экспериментальной выборке продемонстрировал увеличение ортогональных факторов, усложнение их структуры. Это обстоятельство свидетельствует о возрастании когнитивной сложности при отражении идеального нравственного «Я».

Полученные данные подтверждают эффективность обучающего эксперимента по развитию у студентов представлений об идеальном нравственном «Я». Выявленные закономерности могут быть использованы для оптимизации учебно-воспитательного процесса в вузе.

Поступила 28.02.11.

ТВОРЧЕСКОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МЫШЛЕНИЕ В УСЛОВИЯХ КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ*

М. М. Кашапов

Психологической основой творческого мышления профессионала является надситуативное мышление, которое характеризуется набором ключевых интеллектуальных качеств личности, необходимых для преобразования себя как субъекта деятельности. Для успешной реализации такого мышления важно научиться подниматься над уровнем сиюминутных требований конфликтной ситуации, обнаруживать надситуативную проблемность, ставить цели, избыточные с точки зрения исходной задачи. Надситуативно мыслящие профессионалы, анализируя характеристики конфликтных ситуаций, начинают осознавать и собственные ресурсы, что способствует реализации субъектом творческого разрешения установленной им проблемности.

Сердце человека, по мнению С. Л. Рубинштейна, все соткано из его человеческих отношений к другим людям; то, чего он стоит, целиком определяется тем, к каким человеческим отношениям человек стремится, какие отношения к людям, к другому человеку он способен устанавливать. А отношения к другим людям составляют ядро подлинно жизненной психологии. В его концепции мышление исследовалось как живой процесс, основным механизмом которого является анализ через синтез, как движение мысли от сущности к явлению, от всеобщего к единичному. «Мышление как бы объективируется в своем продукте. Поэтому оно может быть понято только в единстве деятельности и продукта» [10, с. 342].

«Динамическая тенденция» (С. Л. Рубинштейн) направлена на создание оптимальных условий для самостоятельного развития личности, его творческой самодеятельности. С практикой связано всякое мышление, различен лишь характер этой связи. Это зависит от специфики конкретной ситуации. Практическое мышление осуществляется в ходе решения практических задач, а творческое мышление направлено на решение задач, опосредованно связанных с практикой.

С. Л. Рубинштейном разработаны основные положения творческого мышления как процесса, включенного в непрерывное взаимодействие человека с миром: 1) мышление не может быть сведено к функционированию уже готовых знаний. Задачей психологии

* *Работа подготовлена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 07-06-00279а).*

© М. М. Кашапов, 2011

является исследование не столько результата мышления, а прежде всего, процесса мышления, который приводит к этому результату; 2) процесс мышления осуществляется, прежде всего, как процесс решения проблем, задач, встающих перед человеком.

Содержательная сторона мышления характеризуется увеличением фонда знаний, их переструктурированием. Данная сторона мышления проявляется более четко в процессе решения конфликтных ситуаций. Поэтому исследование процессов мышления нельзя рассматривать полным, если не учитываются его содержательные характеристики. Следовательно, для исследования предметного содержания решений необходимо построить объективные критерии описания конкретных средств — тех признаков конфликтной ситуации, на которые ориентируются субъекты профессиональной деятельности.

Субъектный (или субъектно-деятельностный) подход, ведущий свое начало из работ С. Л. Рубинштейна и развитый в 1970—1980-е гг. XX в. в трудах К. А. Абульхановой, а в 1990-е — А. В. Брушлинского, интенсивно продолжает развиваться, конкретизироваться и уточняться в современных исследованиях, прежде всего, в теоретических работах Л. И. Анцыферовой, М. И. Воловиковой, А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, Е. А. Сергиенко, М. А. Холодной и др. В соответствии с субъектным принципом в психологии «все психические процессы протекают в личности и каждый из них в своем реальном проявлении зависит от нее». Не себя нужно делать хорошим, а сделать что-то хорошее в жизни — такова должна быть цель, а самосовершенствование — лишь ее результат [10].

Как научиться узнавать себя глазами других, творчески разрешать свои внутренние и внешние противоречия, научиться конструктивно вести себя в конфликтных ситуациях, которые возникают во взаимодействии с другими людьми? Такого рода вопросы часто возникают как перед начинающими специалистами, так и перед опытными профессионалами.

Основой обучения способам творческого разрешения конфликтов служит формирование способности к анализу своей профессиональной деятельности. Следовательно, для конструирования творческих способов разрешения конфликтных ситуаций субъекту важно научиться преднамеренно изменять структуру конфликта с помощью следующей серии действий: а) сценарий конфликта (конфликтная проблема рассматривается с разных сторон); б) режиссура конфликта (вариативность, различность как основа расширения и углубления идей, направленной на разрешение конфликтной проблемы); в) дирижирование конфликтом — процесс управления протеканием конфликта (умение извлекать одну идею из нескольких идей).

Психология субъекта, исследуемая в работах С. Л. Рубинштейна, в законченных формах получила выражение в работах А. В. Брушлинского [1]. Целостность, единство, интегральность являются важными свойствами субъекта, которые выступают основой для системности всех его психических качеств, часто весьма противоречивых и трудно совместимых.

Процесс мышления начинается с анализа проблемной ситуации. В результате ее анализа формулируется задача (проблема) в собственном смысле слова. Возникновение задачи означает, что удалось хотя бы предварительно расчленить данное (известное) и неизвестное (искомое). Исходя из связи и отношений между известным и неизвестным становится возможным искать и находить нечто новое, до того скрытое, неизвестное [10, с. 53—54].

В теории А. В. Брушлинского мышление рассматривается в качестве прогнозирования искомого, как изначально творческий процесс порождения субъективного и объективно нового знания [1]. Идеи психологов гуманистической ориентации дали импульсы новым исследованиям в области мышления. Так, А. Маслоу сформулировал парадокс между Бытием и Становлением, путь к разрешению которого А. В. Брушлинский видел только в недизъюнктивном по своей природе психическом развитии субъекта. Когнитивные образования опыта выступают, в частности, в виде ментальных репрезентаций (А. В. Брушлинский, Т. А. Ребеко, Е. А. Сергиенко, М. А. Холодная, Ф. Эшби, К. А. Коллинз, Дж. Рихард) и ментальных моделей (Ю. К. Стрелков, П. Ришар, Ж. Байро, П.Риккёр). Идея многоуровневости, интегральности когнитивных образований, представленная в работах А. В. Брушлинского, В. Н. Дружинина, В. В. Знакова, А. В. Карпова, В. И. Панова, Е. А. Сергиенко, М. А. Холодной, В. Д. Шадрикова и др., имеет, на наш взгляд, непосредственное отношение к рассмотрению психологических характеристик профессионального мышления.

Однако в проведенных нами исследованиях (Ю. Н. Жихарева, Е. В. Кагашкевич, Т. Г. Киселева, Е. В. Колочигова, А. В. Лейбина, Т. В. Огородова, Т. В. Разина, О. Н. Ракитская, И. В. Серафимович,

Ю. В. Скворцова, О. В. Сумарокова, С. А. Томчук и др.) установлено, что как на стадии допрофессиональной (профильное обучение в старших классах) и профессиональной подготовки (вузовской и послевузовской), так и в процессе осуществления практической деятельности существует «проблемное поле», связанное с ментальной репрезентацией. Часто преподаватели, обладая опытом педагогической деятельности, имеют недостаточное представление о профессиональной деятельности студентов как будущих специалистов, следовательно, не могут обосновать прикладную значимость преподаваемой дисциплины, что создаст определенный фон неуверенности в собственной компетенции. Именно поэтому предметом наших исследований было выявление специфики творческого мышления субъекта профессиональной деятельности.

Профессиональное мышление рассматривается нами как высший познавательный процесс поиска, обнаружения и разрешения проблемности, выявления внешне не заданных, скрытых свойств познаваемой и преобразуемой действительности. В качестве единицы мышления профессионала мы рассматриваем проблемность как неотъемлемую черту познания, выражающую субъективное состояние познающего. Проблемность порождает процессы мышления и рефлексии, направленные на «снятие» профессионально значимых противоречий. Творческий компонент профессионального мышления характеризуется обнаружением субъектом надситуативной проблемности и проявляется в конструктивном выходе за привычные схемы мышления и действия.

Диагностика надситуативной проблемности включает в себя систему показателей: критичность мышления; доказательность и обоснованность своей профессиональной авторской позиции; способность ставить проблемные вопросы и вести дискуссию; готовность к адекватной самооценке. Все это предполагает активную разработку и внедрение в практическую деятельность профессионала условий и средств формирования умений обнаруживать надситуативную проблемность. Формирование мышления — это изменение сложившихся ранее особенностей мышления профессионала в связи с необходимостью приведения его в соответствие с новыми требованиями. Профессионализм мышления выражается в умении видеть направление развития современных производственных проблем и находить наиболее эффективные средства их решения. Такгической задачей исследования профессионального мышления является поиск оснований для сравнения ситуативного и надситуативного уровней мышления.

Решение данной задачи неразрывно связано с пониманием обобщенности цели профессиональной деятельности, поскольку отсроченный характер принятых и реализованных творческих решений приводит к иерархичности процессов и результатов мышления. Особенно важным в этой иерархии является умение увидеть, сформулировать сверхзадачу с учетом позитивной дальней и ближней перспективы. Именно в умении устанавливать надситуативную проблемность выражается конструктивность и конкретность мышления профессионала. Благодаря актуализации надситуативного типа мышления происходит преобразование профессиональной деятельности, приводящее к совершенствованию себя как субъекта.

В проведенных нами исследованиях были установлены определенные характеристики творческого профессионального мышления, наиболее ярко проявляющиеся на довузовском, вузовском и послевузовском этапах исследования. Так, проведенное Т. В. Огородовой исследование позволило определить у учащихся педагогических классов школы № 43 г. Ярославля следующие характеристики: наличие выраженной педагогической направленности; доминирующая тенденция формирования надситуативного уровня педагогического мышления; средний уровень рефлексивных способностей; наличие среднего и высокого уровня развития коммуникативных педагогических способностей, значимых для разрешения конфликтных ситуаций [7].

Таким образом, можно сделать вывод, что организация образовательного процесса средней школы № 43 в целом (и психологическое сопровождение, в частности) способствует развитию учащихся в соответствии с предложенной Т. В. Огородовой «Моделью структуры компетентностей выпускника педагогического профиля». Данный вывод позволяет говорить о следующих важнейших характеристиках педагогического мышления как ориентирах довузовской, вузовской и послевузовской подготовки педагогов: двойственность задач, решаемых учителем в процессе педагогического мышления (учебных и воспитательных); субъектность объекта труда учителя, которая влияет на педагогическую деятельность учителя; рефлексивность педагогического мышления; самостоятельность — направленность на поиск собственных способов разрешения постоянно меняющихся, нариативных ситуаций; обоб-

ценность, глобальность цели педагогической деятельности: отсроченный характер принятых и реализованных педагогических решений приводит к иерархичности процессов и результатов мышления; умение увидеть, сформулировать педагогическую задачу с учетом дальней и ближней перспективы; конструктивность мышления; гибкость и логичность мышления; конкретность мышления учителя; влияние на педагогическое мышление личностных и профессиональных характеристик учителя; индивидуализированность и профессионализация мышления; ответственность и высокая критичность педагогического мышления.

Необходимо отметить, что одной из важнейших характеристик профессионального педагогического мышления является творческое педагогическое мышление. Как отмечается в наших работах, посвященных исследованию этого вопроса, творческий характер педагогической профессии определяется, во-первых, высокой социальной значимостью и неповторимостью ее продукта, сформированностью личности обучаемого во всем богатстве ее индивидуального своеобразия [2—5]. Во-вторых, сам процесс педагогической деятельности, основанный на взаимодействии преподавателя и обучаемых, не терпит стандарта и шаблона, хотя масштабы творческих задач преподавателя могут быть разными [12].

Искусство преподавателя проявляется и в том, как он строит учебное занятие, а также и в том, как он находит контакты и нужный тон общения с обучаемыми в тех или иных ситуациях. Творчество — это не какая-то отдельная сторона педагогического труда, а наиболее существенная и необходимая ее характеристика. Следовательно, эффективность допрофессиональной педагогической подготовки будет определяться уровнем развития креативных качеств выпускника, актуализацией творческого мышления при решении реальных и учебных педагогических ситуаций.

На этапе кузовского исследования получены следующие результаты (выборка — студенты психологических факультетов):

1. Существуют значимые различия между уровнем профессионального мышления у студентов-психологов. Студенты III и IV курсов проявляют большую надситуативность в разрешении проблемных ситуаций, чем студенты I и II курсов.

2. Существуют значимые различия в уровне проблемности у студентов-психологов в начале и в конце учебного года: у студентов III и IV курсов в конце учебного года уровень надситуативной проблемности увеличился.

3. Существует взаимосвязь между уровнем профессионального мышления студента-психолога и уровнем самоактуализации: у студентов-психологов с надситуативным уровнем мышления уровень самоактуализации намного выше, чем у студентов-психологов с ситуативным уровнем мышления.

Установлена значимая корреляционная связь между основными компонентами творческого мышления (мотивационно-целевой, креативный, прогностический, рефлексивный) и уровнем обнаружения надситуативной проблемности. Высокий уровень проявления указанных компонентов обусловливает обнаружение надситуативной, а низкий уровень их актуализации — ситуативной проблемности в решаемой ситуации.

Знание психологической природы творческого мышления позволяет более адекватно рассматривать принципы творческого мышления. Учет принципов позволяет выработать общий подход к исследованию и формированию творческого профессионального мышления в условиях конфликтной ситуации.

К содержательным принципам, лежащим в основе развития творческого мышления, относятся: принцип системности; дополнительности; превентивности; мультиплицированности; контекстности. Так, принцип контекстности характеризуется тем, что в условиях обнаружения надситуативной проблемности профессионал неизменно удерживает, сохраняет контекст целостной деятельности (не давая «сбить себя с толку»), не поддаваясь сиюминутным требованиям конфликтной ситуации.

К числу процессуальных принципов можно отнести: 1) видение взаимосвязи компонентов профессиональной деятельности; выявление их проблемности (рассогласования); 2) поиски различных подходов (чем больше наборов рассмотрения данного явления, тем выше эффективность творческого мышления); 3) высвобождение из-под жесткого контроля шаблонного мышления; 4) использование случая (снять урожай результатов случайных взаимодействий идей). Подвергнуть себя воздействию стимулирующих ситуаций. Сознательное переплетение различных направлений мыслительной деятельности; 5) нахождение и реализация новых идей в своей работе.

Учет данных принципов позволяет адресно ориентироваться на исследование процесса и продукта профессионального мышления. Основным вектором такого мышле-

ния является снятие проблемности и разрешение конкретной ситуации, которое несет за собой некий обобщенный способ действия. Обобщенность цели профессиональной деятельности, а также отсроченный характер принятых и реализованных творческих решений приводят к иерархичности процессов и результатов мышления. Особенно важным является умение увидеть, сформулировать сверхзадачу с учетом позитивной дальней и ближней перспективы. Именно в умении устанавливать надситуативную проблемность выражается конструктивность и конкретность мышления профессионала. Благодаря актуализации надситуативного типа мышления происходит преобразование профессиональной деятельности, приводящее к совершенствованию себя как субъекта.

Основой решения конфликтных ситуаций является переход от интуитивного ощущения принципов, законов и закономерностей, которым подчиняется профессиональная деятельность, к их познанию, осмыслению и сознательному учету и применению, что делает профессионала хозяином положения, а не рабом обстоятельств, плетущегося в хвосте событий. Знание закономерностей открывает новые горизонты творческого поиска, избавляет от блуждания в потемках, позволяет быстрее и увереннее находить психологически верные решения профессиональных проблем. Иначе формируется усредненность, стереотипность мышления. Поэтому становится очевидной важность понимания практического смысла принципов и закономерностей творческой деятельности к умения этим пользоваться.

Так, осознание педагогом необходимости аргументации своих действий, реализация этой необходимости на практике позволяют говорить о переходе учителя с ситуативного уровня на надситуативный уровень мышления. В исследованиях, проведенных совместно с Т. Г. Киселевой, установлено, что опосредствованно-индивидуальный способ принятия решения является связующим звеном, позволяющим ситуативномыслящим (СМ) учителям подняться на надситуативный уровень [6; 9]. Именно через смягчение авторитарной позиции СМ педагогов представляется возможным расшатывать стереотипы профессиональной деятельности, через смену требований на просьбы и пожелания — двигаться к компромиссу, а от него к сотрудничеству. Такой подход позволяет раздвинуть воспринимаемые и оцениваемые границы ситуации, включить учащихся в субъекты, а не в объекты ситуации, что в свою очередь приводит к осознанию учителем не только ближней, но и отдаленной перспективы своих действий.

В дальнейших исследованиях (Е. В. Коточигова, А. В. Лейбина, Т. В. Огородова, О. Н. Ракитская, С. А. Рахманкулова, О. Ю. Рудакова, Ю. В. Скворцова) показано и обосновано, что ситуативность — надситуативность педагогов при решении конфликтных ситуаций проявляется в перспективе принятого решения. Если педагоги с СМ уровнем обнаружения проблемности видят лишь ближайшие последствия, их решения направлены на внесение сиюминутных изменений, то умение видеть дальнюю перспективу, отдаленные последствия своих действий и принять соответствующие решения знаменуют собой творческий выход за пределы ситуации, выход на надситуативный уровень.

Ситуативность мышления проявляется в игнорировании, невнимании к процессу взаимодействия между учителем и учеником. Рассматривая действия учащихся, как под микроскопом, замечая малейшие отклонения в поведении, СМ учителя не проводят (или почти не проводят) анализа собственных действий. Односторонность при рассмотрении конфликтной ситуации данной группой учителей приводит к одностороннему, однобокому решению. В качестве виновника конфликтной ситуации для таких педагогов выступает учащийся, следовательно, решение проблемы связано с ним. Собственные действия СМ учителей оценке не подлежат, что приводит к их абсолютизации. Эталоном, используемым для сравнения при оценивании, выступает сам педагог. При сравнении с СМ педагогами другой полюс континуума занимают учителя с надситуативным (НСМ) уровнем мышления, для оценочной деятельности которых характерен более глубокий анализ конфликтной ситуации, в частности, повышенное внимание к собственно педагогическим действиям. НСМ педагоги более терпимы к негативным проявлениям в учебной деятельности. Относительно имплицитных шкал оценки рабочими конструктами у рассматриваемой категории педагогов являются шкалы: «деятельный — пассивный», «решительный — нерешительный», «энергичный — вялый», «уверенный — неуверенный», «честный — неискренний», «самостоятельный — несамостоятельный», «независимый — зависимый». НСМ педагогов отличает способность заметить достоинства в негативном и недочеты в правильном решении или действии, что является характеристикой всестороннего рассмотрения объекта оценивания, многоплановости, многоаспектности мышления. Принимаемое на основе прове-

дешего анализа решение носит опосредствованно-групповой характер, учитывающий интересы обеих сторон, в результате чего НСМ педагоги направляют свои усилия не только на изменение поведения и учебной деятельности учащихся, но и пересматривают собственные действия. Это позволяет педагогу увидеть конфликтную ситуацию целостно, наметить стратегическое решение, спрогнозировать последствия своих действий.

В исследовании О. Ю. Рудаковой установлено, что стратегии поведения руководителей образовательных учреждений в конфликте взаимосвязаны с компонентами синдрома психического выгорания и с особенностями личности [11]. Корреляционный анализ выявления тесноты связей между компонентами выгорания и стратегиями поведения в конфликте позволил сделать следующие выводы: 1) чем выше эмоциональное истощение, тем ниже способность к соперничеству, сотрудничеству и приспособлению у руководителей образовательных учреждений. В то же время, эмоциональное истощение способствует выбору таких стратегий решения конфликтов, как компромисс и избегание; 2) чем более выражена деперсонализация поведения у руководителей образовательных учреждений, тем больше они склонны к соперничеству, при этом такие стратегии, как сотрудничество, компромисс, избегание и приспособление не выбираются; 3) повышение редукции личных достижений ведет к повышению приспособления, компромисса и избегания в конфликтных ситуациях, а желание к сотрудничеству к соперничеству понижается.

Анализ взаимосвязи личностных качеств и компонентов синдрома эмоционального выгорания показал, что чем выше истощение, тем больше проявляются такие качества, как вспыльчивость и нетерпимость к мнению других. Наличие деперсонализации ведет к прогрессированию таких личностных качеств, как вспыльчивость, обидчивость, неуступчивость, мстительность, нетерпение к мнению других и подозрительность. Компонент редукции личных достижений менее других (истощения и деперсонализации) влияет на проявления негативных личностных качеств руководителя.

О. Ю. Рудаковой обосновано, что влияние выгорания на качества личности менее выражено, чем влияние на поведение личности в конфликте [11]. Следовательно, эмоциональное выгорание у руководителей в большей степени проявляется в выбранной ими стратегии поведения в конфликтной ситуации, чем демонстрации личностных качеств. Соответственно, выбор стратегии поведения в конфликте является подвижным когнитивным компонентом, и на него возможно коррекционное воздействие с целью преодоления проявлений синдрома эмоционального выгорания.

Умение обнаруживать надситуативную проблемность в решаемой конфликтной ситуации связывает воедино практическое и теоретическое мышление профессионала, так как от разрешения частных конкретных задач происходит переход к нахождению общих закономерностей, принципов решения профессиональных проблем. Например, руководитель от решения задачи организации работы подчиненного переходит к решению вопросов организации и создания конструктивных конфликтов, развивающих личность подчиненного. Содержание надситуативной проблемности по своему семантическому объему является более полным, чем содержание ситуативной проблемности.

Умение устанавливать надситуативную проблемность позволяет познавать и управлять причинно-следственными отношениями. За конгломератом частностей профессионал видит общие тенденции, закономерности развития познаваемых явлений. Проблемность является закономерностью самостоятельной мыслительной деятельности. Теоретичность профессионального мышления означает умение исходить из закономерностей и принципов теории, значимой для практической деятельности. Индивидуальность характеризуется тем, что общие закономерности и принципы теории становятся достоянием личности профессионала и интегрируются в структуре его опыта. Закономерности мышления профессионала приобретают особые оттенки в силу его сильных и слабых сторон. Лучше всего он справляется с производственными задачами, в решении которых опирается на самые сильные стороны как своей личности, так и решаемой ситуации.

Эмпирическим путем нами обнаружены закономерности целостной организации процессов профессионального мышления [2—5; 8]. Они, как это и было спрогнозировано, принадлежат к закономерностям интегративного типа. К ним, в частности, относятся следующие закономерности: чем «ниже» уровень профессионального мышления, тем большую роль играют процессы и качества оперативной переработки информации о ситуационных характеристиках; чем «выше» уровень мышления, тем большую роль играют качества надситуативного осмысления и понимания информации, личностные особенности субъекта; отсутствует значимая и стабильная связь между продуктивностью про-

фессиональных решений и характеристиками развития отдельных психических свойств, личностных качеств, но она существует между продуктивностью этих решений и степенью их интегрированности в структуры; оптимальность профессиональных решений в большей мере определяется не автономными влияниями со стороны отдельных компонентов профессионального мышления, а эффективностью их взаимодействия, которое обусловлено закономерностями как повторяющимися связями между элементами.

Таким образом, творческое мышление является разновидностью неалгоритмического мышления как способа рождения новой идеи. Овладение обобщенными принципами творческого мышления даст возможность профессионалу увидеть выполняемую деятельность в целом, понять логику и закономерности ее протекания, а самое главное — порождать новые идеи, направленные на ее дальнейшее совершенствование. Практическая значимость проведенного анализа составных частей процессуальной стороны творческого разрешения конфликтной ситуации заключается в выделении и обосновании конкретных ориентиров профессионального обучения. Дальнейшее прикладное значение наших разработок проблем когнитивных характеристик конфликтной компетентности четко выражается в двух областях: 1) методическое оснащение исследований (разработан пакет психодиагностических методик); 2) самосовершенствование качеств творческого мышления по программе «КРЕАТИВ», ориентированных на оптимальное разрешение конфликтных ситуаций.

Установленные и обоснованные закономерности, механизмы и принципы творческого мышления профессионала были положены в основу разработанного тренинга как составной части образовательной программы «КРЕАТИВ». В каждой из семи стадий тренинга, соответствующих стадиям творческого профессионального мышления, имеется описание более 25 интеллектуальных качеств. Все изучаемые и формируемые на тренинге качества, а их более 180, в своей совокупности образуют творческое мышление профессионала. После рассмотрения конкретного качества участникам учебных занятий предлагаются тестовые задания, упражнения, приемы, «дискуссионные качели» и другие тренинговые процедуры.

К резервам повышения готовности к познанию и разрешению конфликтных ситуаций можно отнести: 1) усвоение алгоритмов, необходимых для конструирования творческих способов разрешения конфликтных ситуаций; 2) усиление внимания к надситуативной проблемности как основе творческого профессионального мышления; 3) контекстное укрепление в ходе учебных занятий связи с жизнью, с практикой; 4) повышение конфликтной компетентности как интегративного качества личности, характеризующегося наличием в своей структуре когнитивного, мотивационного, регулятивного компонентов. Данные компоненты неаддитивно образуют целостную структуру конфликтной компетентности, которая обладает превентивной, прогностической, конструктивной, рефлексивной и коррекционной функциями, обеспечивающими реализацию профилактических мер в межличностном взаимодействии, а также адекватное распознавание и конструктивное разрешение личностью конфликтов. Конфликтная компетентность как компетентность в области межличностных отношений является видом коммуникативной компетентности, обладает ее существенными качественными признаками: сложностью структурной организации, имеющей интегральный характер; связанностью со структурой процесса коммуникации и его эффективностью; динамичностью структурных компонентов; возможностью их совершенствования и самосовершенствования.

Более чем 30-летний наш опыт обучения педагогических и руководящих работников образования на курсах повышения квалификации свидетельствует о том, что многие профессионалы нуждаются в дальнейшем развитии не столько теоретического (содержательно-постигающего) мышления, сколько практического (содержательно-преобразующего) мышления. По мнению слушателей курсов, они хорошо владеют предметом своей работы, «знают свое дело», но этого недостаточно для эффективной профессиональной деятельности, так как сама практика ставит перед ними ряд задач творческого порядка, к решению которых они оказываются готовыми в недостаточной степени. Оценка эффективности образовательной программы проводилась по следующим критериям: адекватность, экономичность, оперативность, креативность профессионального мышления.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Брушлинский А. В.** Психология мышления и кибернетика / А. В. Брушлинский. — М. : Мысль, 1970. — 190 с.

2. **Кашапов М. М.** Психология педагогического мышления : монография / М. М. Кашапов. — СПб. : Алетейя, 2000. — 463 с.

3. **Кашапов М. М.** Психология творческого мышления профессионала : монография / М. М. Кашапов. — М. : ПЕР СЭ, 2006. — 688 с.

4. **Кашапов М. М.** Совершенствование творческого мышления профессионала : монография / М. М. Кашапов. — М. ; Ярославль : МАПН, 2006. — 313 с.

5. **Кашапов М. М.** Стадии творческого мышления профессионала : монография / М. М. Кашапов. — Ярославль : Рецепт, 2009. — 350 с.

6. **Киселева Т. Г.** Социально-психологические особенности уровневых характеристик профессионального педагогического мышления в процессе оценивания : дис. ... канд. психол. наук / Т. Г. Киселева. — Ярославль, 1999. — 154 с.

7. **Огородова Т. В.** Психологические характеристики творческого мышления учащихся профильных классов : дис. ... канд. психол. наук / Т. В. Огородова. — Ярославль, 2006. — 192 с.

8. Психология профессионального педагогического мышления / под ред. М. М. Кашапова. — М. : Ин-т психологии РАН, 2003. — 398 с.

9. **Ракитская О. Н.** Социально-психологические характеристики профессионального мышления преподавателя высшей школы : дис. ... канд. психол. наук / О. Н. Ракитская. — Ярославль, 2007. — 181 с.

10. **Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — М. : Учпедгиз, 1946. — 704 с.

11. **Рудакова О. Ю.** Социально-психологические детерминанты конфликтного поведения руководителей образовательных учреждений : дис. ... канд. психол. наук / О. Ю. Рудакова. — Ярославль, 2006. — 172 с.

12. **Скворцова Ю. В.** Метакогнитивные компоненты педагогического мышления преподавателя высшей школы : дис. ... канд. психол. наук / Ю. В. Скворцова. — Ярославль, 2006. — 201 с.

Поступила 04.04.10.

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ СОЗНАНИЯ В ИСТОРИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА

Ж. В. Чашина

В данной статье анализируются структурные элементы сознания человека, а также рассматривается их функциональное значение. В результате анализа автор приходит к выводу, что сознание не является одним лишь следствием биофизических и биохимических процессов в мозге. Присущая сознанию бинарность, включающая работу мозга как материи, выраженной нейронными связями, и психический слой, представляющий коллективное бессознательное, позволяют утверждать, что сознание не находится в нашем мозге и, как следствие, не обладает локальностью. Данный феномен связан с развитием всего существа человека.

По вопросу о сознании существуют различные взгляды. Путеводителем по данной проблематике можно считать работу С. Пристя. Автор характеризует семь главных концептуальных подходов к проблеме сознания. Это дуализм (Платон, Декарт, Поппер, Эккль), логический бихевиоризм (Райл, Витгенштейн), идеализм (Беркли, Гегель), материализм (Плейс, Дэвидсон, Хондрих), функционализм (Патнэм, Льюис), двухаспектные теории, предполагающие, что ментальное и физическое суть два свойства некоторой лежащей в основе вещей реальности, которая сама по себе не является ни ментальной, ни

© Ж. В. Чашина, 2011

физической (Рассел, Строссон, Спиноза), феноменологический взгляд на психологию человека (Брентано и Гуссерль) [6]. Основная проблема, вытекающая из приведенных выше концепций, состоит в том, какое устройство представляет собой сознание и каково его функционирование. Либо сознание является по сравнению с материей субстанцией, либо нет; либо оно выступает производным от материи свойством, либо наоборот, материя предстает как эпифеномен, производный от сознания. Иными словами, либо сознание есть продукт деятельности мозга, либо существуют параметры, определяющие сознание человека, которые могут быть выражены трансцендентным началом в метареальности или сущностями человеческой действительности.

С филогенетической точки зрения сознание определяется двумя полушариями головного мозга, которые позволяют говорить о наличии двух типов качественно различных по форме, содержанию и глубине психических процессов, соединенных тесной филогенетической и онтологической связью. Эти стороны психики человека лишь отчасти, и каждая в разной степени, попадают в область сознания [7; 9]. Но такая асимметрия мозга и связанная с ней асимметрия мышления (левополушарный тип мышления, специализирующийся на логическом, рассудочном, и правополушарный — ответственный за интуитивно-образное), исследованные в XIX—XX вв., не являются чем-то неизменным, существовавшим всегда. Как показали эксперименты, различия между функциями полушарий не определяются только тем, представлена ли информация в словесно-знаковой или образной форме. Хотя правое полушарие и не способно к развитой речи, оно все же воспринимает элементарную речь и простые грамматические конструкции, а левое полушарие может оперировать несложными образами и геометрическими фигурами. Таким образом, исследователи приходят к выводу, что различия между функциями полушарий и соответствующими когнитивными типами мышления не сводятся к формам репрезентации материала, а касаются главным образом способов извлечения, структурирования и переработки информации, принципов организации контекстуальной связи стимулов [8]. Следовательно, асимметрия мозга выступает не причиной существования двух типов мышления, а следствием.

Изменение внешних условий окружающей среды привело к изменению процессов в живом организме, в результате чего возникла универсальная реакция организма — электрическая. С естественно-научной точки зрения причиной возникновения мозга и существования нервных систем является электрическая составляющая энергии. Нервные клетки и системы образуют самостоятельный класс объектов в развитии живого вещества. Особенность нейронов, составляющих нервную систему, состоит в избыточном накоплении на мембранах электрических зарядов. По мнению А. М. Хазена, нервная клетка есть «паразит» в организме, который накапливает в себе с помощью натриевого насоса «бесцельно» электрическую энергию [14]. Таким образом, случайность создает клетку, в которой работа особо производительна, и организм может «прокормить» такую клетку. Но клетка будет запомнена, если она ведет к выживанию. В нервных клетках внешнее воздействие изменяет ее электрическое состояние. Внутренние системы организма по существу представляют собой неустойчивые закрытые цепи, которые, взаимодействуя между собой, выступают как устойчивые нелинейные циклы. Нервная система является посредником в процессе передачи информации, т. е. меры случайных воздействий, выступает как сенсорный вход, а в результате же получается управляемая синхронизация, в которой большинство систем «подавляется» или «запрещается» [16].

Таким образом, мозг служит лишь предпосылкой возможности сознания, так как электрическая система не обладает информацией, свойственной фундаментальному органу адаптивного развития, она проявляется лишь как непредвиденная удобная система, осуществляющая двигательный контроль. Главное в нервной системе — электрический импульс, который определяет возникновение логики в ее работе и в работе мозга, который, используя сигналы органов чувств, преобразует характеристики окружающей организм и внутренней среды в функциях распределения нервных импульсов и состояний нейронов. Гипертрофия объема коры головного мозга у человека возникает самопроизвольно на основе общего закона избыточной энергетики метаболизма. Но сама гипертрофия объема коры головного мозга еще недостаточна для эффективной его работы. Нужно обеспечить преемственность поколений в передаче опыта с помощью обучения. Человек выжил благодаря тому, что реализовал переход на следующий уровень максимума способности к превращениям. В мозге формируется центр запрограммированных действий, которые проявляются как инстинкты, но у человека есть приобретенные навыки, которые остаются в виде корковой памяти (место

хранения которой еще неизвестно), т. е. аналоговая память о множестве прошлых случаев. Вообще, до сих пор является загадкой источник большой активной памяти и обратимости сознания.

Следует также обратить внимание на такую примечательную особенность в биологической системе: копирование поведения не является твердо установленным, детерминированным, оно может самоактуализироваться, так как выступает результатом внутренней неустойчивости. Поэтому нервная система — не твердая, а пластичная, внутренне разворачивающая непостоянная система. Сознание же формируется в результате обучения после рождения индивидуума. Количество ступеней иерархии сознания генетически тождественно количеству людей и зависит от сроков и качества обучения. Актуализация родового опыта посредством совершенствующихся коммуникативных механизмов содержательно обогащает каждый психический акт, включая его эмоциональный компонент, что помогает индивиду выделить себя из внешнего мира и целенаправленно управлять окружающей действительностью и своим поведением. Сознание есть обмен ощущениями, представлениями, чувствами, эмоциями, а еще короче, как писал П. А. Сорокин, это «коллективный опыт» [10, с. 526].

По утверждению З. Фрейда, психико-мыслительная деятельность проецируется в виде социально-психических состояний субъектов: «Оно», «Я» и «Сверх-Я», для которых характерна постоянная напряженная борьба, а ее результатами выступают каждый душевный акт и человеческий поступок [13]. По своему содержанию «Оно», которое определено Фрейдом как бессознательное, представляет внутреннюю стихию психических процессов, инстинктов, аффектов, врожденных эмоций, влечений. «Оно», по Фрейду, не имеет прямого доступа в сознательное, «Оно» никогда не умирает и не теряет своей динамической силы и энергии. «Оно» — наиболее архаичная, безличная часть психики, содержащая бессознательные влечения, которые коренятся в телесной организации и требуют удовлетворения. Соответственно чем выше степень «Оно» в сознании субъекта, тем больше человек опускается на уровень животного в человеческой телесности.

По Фрейду, «Оно» есть личное бессознательное, но в отношении определения данного понятия скорее прав К. Юнг, считавший, что в основе «Оно» лежит коллективное бессознательное [15]. Последнее имеет безличную природу и своим существованием обязано исключительно наследственности, содержание которого в основном определено архетипами, близкими инстинктам. Но так как в теории Фрейда бессознательное является в значительной степени наследственно-психическим, то можно сказать, что Фрейд сам допускал существование родового бессознательного, в котором хранятся «биологически наследственные воспоминания об отдельном первобытном опыте (например, отцеубийство, кровосмешение, чувство вины и т. д.)» [цит. по: 12, с. 78].

Важно и то, что любой психоидный архетип имеет тенденцию не только локализоваться в отдельной личности, но и воздействовать на ее ближайшее окружение. В этом феномене обнаруживается коллективная природа психоидного архетипа, ведь коллективное бессознательное в отличие от личностного идентично у всех людей. Учитывая учения З. Фрейда и К. Юнга, отметим, что коллективное бессознательное и личностное бессознательное неразрывно связаны.

В результате деления влечений человека, представляющих собой борьбу между Эросом (влечением к жизни) и Танатосом (влечением к смерти), по Э. Фромму, являющихся экзистенциальной дихотомией, З. Фрейд представляет бессознательное уже не чем-то низшим в социально-психологическом смысле, а тем, что способно нести сознательное и даже творческое начало. Этим началом выступает «Сверх-Я», которое становится продуктивным источником интеллектуального процесса осознания ощущаемого и воспринимаемого мира как некоего единства и места самого субъекта в нем. Важным в формировании «Сверх-Я» является влияние социальной среды. Социально-психологическое состояние обнаруживает себя как морально-психическая сила, которую сознание не может преодолеть. По-видимому, это и есть воспринятая в душу мораль, что делает человека нравственным самим по себе, а не по моральному закону.

Часто в структуре личности происходит столкновение нравственных и прагматичных суждений. Вследствие этого психико-мыслительным процессам человека присуще и такое состояние, которое Фрейд назвал «предсознательное», или «Я». Это состояние занимает промежуточное положение между «Оно» и «Сверх-Я», связывая их как посредник. В состоянии «Я» психические переживания подвергаются как бы двойной цензуре, т. е. начинает действовать принцип реальности, оценивая возможность выполнения того или иного действия.

Проецируя теорию Фрейда на данные естествознания, констатируем, что «Оно» есть

система информационного сигнала и памяти о сигнале. «Я» — система отпечатков «Оно» на фактических структурах мозга, а также объединенное представление этих отпечатков. «Сверх-Я» — свободно связанное представление «удовлетворяющих» образцов. Удовлетворение есть не суждение ценности, а утверждение арифметической совместимости в нелинейной системе, т. е. оно выполняет условия временно-пространственных границ. Если бы система сознания была твердо механизированной, обучение могло бы только устанавливать выключение и образец появлялся бы с некоторыми ограниченными адаптивными способностями. В человеке внутреннее физиологическое свойство есть знание о его внутренних и внешних состояниях. Следовательно, «Сверх-Я» может быть расценено не как детальная система вербальных ценностей, но как скопированные состояния ответа внутренних механизмов, которые сформированы в жизни в функционально удовлетворительную группу. Таким образом, «Сверх-Я» — не «оцененный» образец, а абстрактный.

Таким образом, индивидуальное сознание является лишь предметным сознанием, обеспечивающим связь между субъективной и объективной сторонами души человека, т. е. внешним соприкосновением или слиянием разнородных и антагонистических начал, в котором субъективная сторона представляет собой ограничивающий момент надындивидуального начала объективного бытия и знания. Единство этих двух сторон и есть духовная жизнь. Следовательно, духовная жизнь — это особая форма или стадия жизни сознания, в которой проявляется соотношение между единичностью, общностью и индивидуальностью душевного бытия.

Современные исследователи, занимающиеся проблемами сознания, в частности В. В. Василькова, указывают на то, что этологические исследования, выявляющие определенные сходства инстинктивных программ организации биологического пространства с археологическими представлениями людей о законах мироупорядочения, выводят нас на проблему природных биологических оснований содержания коллективного бессознательного, на проблему соотношения этих оснований с духовными, мифологическими основаниями формирования культурных архетипов [2]. Так как отличительной особенностью сознания является обратимость, то оно не может быть следствием биофизических и биохимических процессов в мозге, поскольку для них характерен энтропийный процесс; кроме того, согласно второму началу термодинамики при потере должна разрушиться вся логика, но этого не происходит. Если предположить квантовоподобность мира, то только с ее позиций можно понять целостность сознания. Попытку применить квантовый механизм в отношении сознания предпринял еще Н. Бор [1]. Впрочем, по сути своей эта идея есть отражение идеи метареальности, свойственной учению Франка, по мысли которого, сознание человека есть душа, которая всегда выдает себя за то, чем она является на самом деле.

Присущая сознанию бинарность состояний, включающая работу мозга как материи, выраженной нейронными связями, к психический слой, представляющий коллективное бессознательное, позволяет утверждать, что сознание не находится в нашем мозге, а следовательно, не обладает и локальностью. Оно нелокально проникает, трансцендирует пространство-время в целом, т. е. мозг просто «настраивает» нелокальное сознание, на чем акцентирует внимание Р. А. Уилсон [11, с. 207].

Таким образом, синхронизированные во времени действия внешне никак не связанных друг с другом людей связаны за счет взаимодействия их бессознательных сфер. Так, психология поведения современных людей, собравшихся вместе, ничем не отличается от психологии поведения людей далекого прошлого. Это объясняется вторжением архетипов.

Человечество в своем развитии характеризуется способностью к формированию абстрактного мышления. Этой способностью оно обязано прежде всего бессознательному, открытию реальности существования нелокальных процессов, системных информационных свойств, составляющих инвариантную основу менталитета. И есть только один случай, когда они могут исчезнуть — гибель их носителя. Поэтому необходимо изучать артефакты разных пространственно-временных культур, для того чтобы обнаружить матрицу их развития.

Рассматривая историю цивилизации, В. Каволис выделяет пять структур сознания. Первая — архаичная, первичная, экстрасенсорная, сохраняемая в глубинных значениях корневых слов и полуосознанных ассоциациях. Вторая — магическая структура как восприятие бытия вне пространства и времени в постоянном контакте со всеми вещами, которые представляют равную ценность. Третья — мифическая структура сознания, построенная на временных изменениях, с которой связаны представления о душе как пунктике, идущем сквозь время.

Четвертая — рациональная, ориентированная на измерение линейности пространства. Ей соответствуют понятия «целенаправленная мысль», «индивидуальная воля» и «обязательная причинность», что ведет к возникновению возможности установления иерархии уровня регуляции и движения по восходящей и нисходящей. К пятой В. Каволис относит интегральную структуру сознания, в рамках которой должно выражаться многообразие перспектив мира [3, с. 77].

Рассматривать социальную действительность с точки зрения иерархического подхода, согласно которой на каждом уровне существуют свои неизводимые друг к другу законы, неразумно для прогресса в познании мира. Идеи нераздельности, универсальности и квазителеологичности всеобщего природного и человеческого развития имеют глубокую архетипическую основу в психике человека. Архетипы составляют устойчивый фундамент целостности человеческой психики. Формируясь на протяжении филогенетической эволюции человека, они выражают глубинную связь и преемственность человека с животным миром, с природой, закрепляют некие константы природного и социального бытия на бессознательном уровне психики человека. Вероятно, именно они выполняют функцию обеспечения устойчивости человеческого социального бытия.

Присущие человеку психические начала, способные к формированию коллективного бессознательного, составляют основу духовности цивилизации, которая проявляет себя как способность на основе общечеловеческих идеалов свободно наделять смыслом и ценностью окружающий мир и формировать свой внутренний, трансцендентный. Духовность — это постоянный процесс восхождения человека в его направленности на благо сообщества. Если рациональность проявляется в способности коллективного разума как направляющей силы социального развития получать и обрабатывать информацию, наделять ее смыслом, то духовность как сила, создающая наиболее оптимальные условия для существования, определяет смысл и ценность явлений окружающего мира на основе общечеловеческих идеалов. В. Кандинский характеризует духовность как самотрансценденцию [4, с. 11]. По В. В. Мантатову, духовность есть модус сознания, в котором чувствуется связь с окружающей природой и социальной средой, со всем космосом [5, с. 131].

Итак, рассматривая сознание человека, мы приходим к выводу, что данный феномен связан с развитием всего существа человека. Концепция гомеокинезиса, динамичное регулирование через медиации нелинейных генераторов — как двигателя, приводящего в действие цепи, является основой сознания, которое способно отражать (восприимчивость сознания. — И. М. Сеченов) и приобретать, что впоследствии становится «наглядным» образцом, который будет сохранен и быстро воспроизводиться (И. П. Павлов). Но И. П. Павлов не включил в свою теорию анализ случайных попыток и ошибочного поведения животных и человека, при помощи которых осуществляется поиск способов удовлетворения их потребностей. Эксперимент, проводимый Павловым в лаборатории со звуконепроницаемыми комнатами и сложным оборудованием, для того чтобы содержать и обучать собак в спокойных условиях, предопределил соответствующие ему результаты. Структура сознания охватывает не только внешнюю, но и внутреннюю сторону, под которой подразумевается психическая составляющая или чувственный поток, который во многом определяет вариативность человеческого поведения. Человечество нуждается в гармоничном сотрудничестве между своим бессознательным и своим разумом, цивилизация должна осуществить попытки рационально-ценностного контроля. Так как само сознание не определено, то аналогию следует проводить между квантовым признаком и субъективным, т. е. абстрагируясь от того, что не может быть обусловлено только физическими свойствами. С субъективной точки зрения, есть нечто, характеризующееся такими свойствами, как рефлективное исполнение абстракций сколь угодно высокого уровня, произвольная саморегуляция, социальная обусловленность содержания и способов функционирования субъективного.

Можно утверждать, что социальный феномен в лице духовного является кульминацией, а не ослаблением биологического начала. Наши «искусственные» сооружения, выступающие в виде абстракций есть не что иное, как закономерное продолжение нашего филогенеза. Таким образом, данная человеку наследственность из пассивной должна превратиться в активную. Но для этого необходимо смотреть за пределы наших душ, т. е. «предметного мирка», а не в обратном направлении, так как общность и единичность возрастают в одном и том же направлении и достигают кульминации друг в друге одновременно.

Идея духовного единства возможна и теоретически оправданна, кроме того, она не противоречит опыту. Конечно, это не

свидетельствует о том, что, объединяясь, человек сумеет превзойти себя как вид, для этого необходимы еще и химико-физические изменения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Бор Н.** Атомная физика и человеческое познание / Н. Бор ; пер. с англ. В. А. Фока и А. В. Лермонтовой. — М. : Изд-во иностр. лит., 1961. — 151 с.

2. **Василькова В. В.** Синергетика и архетипические коды социальной самоорганизации / В. В. Василькова // Синергетическая парадигма : Нелинейное мышление в науке и искусстве / сост. и отв. ред. В. А. Колдин. — М. : Прогресс-Традиция, 2002. — С. 247—262.

3. **Ерасов Б. С.** Сравнительное изучение цивилизаций : хрестоматия / сост. Б. С. Ерасов. — М. : Аспект Пресс, 1999. — 556 с.

4. **Кандинский В.** О духовном в искусстве / В. Кандинский. — М. : Архимед, 1992. — 169 с.

5. **Мантатов В. В.** Стратегия разума : Экологическая этика и устойчивое развитие / В. В. Мантатов. — Улан-Удэ : Бурят. кн. изд-во, 1998. — 204 с.

6. **Прист С.** Теория сознания / С. Прист ; пер с англ. А. Ф. Грязнова. — М. : Идея-Пресс : Дом интеллектуальной книги, 2000. — 288 с.

7. **Светлов В. А.** О логико-гносеологических механизмах сознания как деятельности / В. А. Светлов, Ю. М. Шилов // Проблемы сознания в философии и научном познании : межвуз. сб. науч. тр. / редкол.: В. Г. Пушкин ; Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. — Л., 1985. — С. 44—53.

8. **Седов И. Н.** Человеческое измерение универсальной эволюции : дис. ... канд. филос. наук / И. Н. Седов. — М., 2004. — 156 с.

9. **Скоробогатов В. А.** О природе сознания в свете филогенетического подхода / В. А. Скоробогатов // Проблемы сознания в философии и научном познании : межвуз. сб. науч. тр. / редкол.: В. Г. Пушкин ; Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. — Л., 1985. — С. 11—21.

10. **Сорокин П. А.** Человек. Цивилизация. Общество / П. А. Сорокин. — М. : Политиздат, 1991. — 542 с.

11. **Уилсон Р. А.** Квантовая психология / Р. А. Уилсон ; пер. с англ. — К. : IANUS BOOKS ; СПб. : ООО «Экслибрис», 2002. — 224 с.

12. Философия в системе культуры : в 2 ч. / под ред. В. В. Ильина. — М. : Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 1998. — Ч. 1, вып. 2. — 176 с.

13. **Фрейд З.** Психология бессознательного / З. Фрейд. — СПб. : Питер, 2002. — 330 с.

14. **Хазен А. М.** Разум природы и разум человека / А. М. Хазен. — М. : РИО «Мособлупрполиграфиздата». 2000. — 607 с.

15. **Юнг К.** Психология бессознательного / К. Юнг. — М. : АСТ : Канон : Реабилитация, 2001. — 400 с.

16. **Iherall A.** 1967 Behavioral model of man. His chains revealed / A. Iherall, W. mcCulloch // Currens in modern biology. — Amsterdam, 1968. — Vol. 1. — P. 337—352.

Поступила 10.12.10.

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БОЛЬНЫХ ЛЮДЕЙ

Т. В. Тарасова, Е. В. Арсентьева, Н. С. Щапкина

В статье проведен анализ и получены данные в результате исследования ценностных ориентаций больных людей. На основании этого предлагается психокоррекционная работа, которая направлена на жизнеосмысление в новой ситуации болезни.

Общество предлагает множество ценностей, но путь к ним индивидуален. Это поиск смысла жизни, своего места в ней. Э. Эриксон связывает такой поиск с решением проблемы идентичности. В. Франкл в стремлении найти смысл собственной жизни видит первичную мотивирующую силу человека. Именно В. Франкл впервые выделяет особую форму активности, характерную для становления и развития человека, — смыслообразующую активность [1, с. 65].

В последние десятилетия XIX в. все чаще представители медицины и психологии сталкивались с проблемой социальной и личностной реабилитации тяжелобольных и оказания им специализированной консультативной помощи. Таким образом, психологическое сопровождение соматических больных становится неотъемлемой частью реабилитации и клинической практики [3].

В современном обществе очень большое значение играет психическое и физическое здоровье. Вследствие социальной стериотипизации и стандартизации мышления людей все, что есть не норма, является опасным и порочным. Соматические изменения не являются исключением, а некоторые болезни становятся не просто отклонением, а пороком. И хотя по данным исследований, лишь 20 % младенцев появляются на свет абсолютно здоровыми, это не мешает считать физическую болезнь — исполнительностью [5, с. 10].

В первую очередь следует отметить как медицинскую, так и психологическую актуальность вопроса изучения ценностных ориентаций онкологических больных. Поскольку область решения вопросов, возникающих в данной сфере, не просто мала, сколь является запечатанной штампом «секретно» и спрятана в стол, то соответственно и психологическая работа с онкологическими больными (психотерапия, консультирование, психокоррекция) в нашей стране практически не проводится. Хотя, если углубиться в статистику, то каждый третий на земле имеет опухоль, а каждый шестой — раковую опухоль.

Ценности и нормы составляют единую нормативную систему, которая регулирует поведение людей и социальных групп в обществе. Ценностно-нормативная система является ориентиром при выборе способа действий, проверяет и отбирает идеалы, выстраивает цели, содержит способы достижения этих целей. Ценности являются частью сознания как отдельного человека, так и общественного сознания, частью культуры [2, с. 115].

Ценности — это идеи, идеалы, цели, к которым стремится человек и общество. Существуют общепринятые ценности: универсальные, внутригрупповые, индивидуальные.

Ценности объединяются в системы, представляя собой определенную иерархическую структуру, которая меняется с возрастом и обстоятельствами жизни. Одновременно в сознании человека существуют не более дюжины ценностей, которыми он может руководствоваться [4].

Направленность личности прежде всего связана с выбором ею тех ценностей, которые предлагает общество и которые она может реализовывать, развивать или даже творить в зависимости от индивидуальных особенностей и средовых ограничений. В этом выборе наряду со средовым и генетическим проявляется третий фактор психического развития — активность самого субъекта, ставящего максимальную задачу «прожить свою собственную, а не навязанную или предписанную извне жизнь». Индивидуальный выбор ценностей определяет содержание направленности личности. Наряду с общей направленностью личности можно говорить о связанной с ней ценностной направленностью личности — преобладающих для данного возраста, времени, места проживания и др.

Для решения основных задач исследовали три выборки:

— контрольная группа испытуемых, которая включает в себя людей в возрасте

© Т. В. Тарасова, Е. В. Арсентьева, Н. С. Щапкина, 2011

от 30 до 55 лет мужского (50 %) и женского (50 %) пола без каких-либо соматических нарушений (болезней);

— экспериментальная группа № 1, относится к категории соматических больных того же возраста, что и первая, и включает также людей обоего пола (65 % женщин, 35 % мужчин);

— экспериментальная группа № 2, онкологические больные в количестве 10 человек в возрасте от 30 до 55 лет женского (60 %) и мужского (40 %) пола.

Таким образом, группы сопоставимы по полу, возрасту и социальному статусу. Все испытуемые дали добровольное согласие на участие в исследовании. Для диагностики испытуемых были использованы следующие методики: «Тест оценки терминальных ценностей», «Опросник направленности личности Силаньева» и «Открытый тест», которые выявляют основные направленности личности и наиболее значимые для человека ценности.

Для выделения ценностных приоритетов нами были проведены экспериментальные исследования, в которые включались больные с различными соматическими патологиями. Анализируя совокупные данные по тесту оценки терминальных ценностей, которые касаются основных жизненных сфер, прослеживаем определенную зависимость выбора приоритетной сферы от состояния здоровья, в котором находятся испытуемые.

Показано выделение значимых всех ведущих жизненных сфер как у соматических, так и у онкологических больных. Предпочтение отдается семейным отношениям, которым онкологические больные уделяют большую значимость, нежели люди с другими соматическими патологиями.

Открытый тест определения ведущих жизненных ценностей представляет показатели значимости тех или иных ценностей, которые испытуемые формулировали сами. Ведущими ценностями для здоровых людей являются семья и работа (здоровье, дети, материальное положение), для соматических больных — здоровье, семья и дети (материальное положение, работа, уважение), а для онкологических больных — здоровье, семья и понимание (качества личности, любовь, материальное положение, дети). Остальные категории: друзья и дружба, отдых, уверенность в будущем и опыт имеют незначительные различия в выборе разными категориями испытуемых, но не являются ведущими.

По тесту «Направленность личности» Л. Н. Силаньева показано, что для здоровых людей присуща направленность на себя и на самореализацию, для соматических больных ведущей является направленность на себя и на другого человека. Онкологические больные направлены на обособление, на себя.

Научная ценность экспериментальной работы заключена в том, что в ней раскрыты некоторые проблемы смыслообразующих ценностных ориентаций и направленностей личности онкологического больного. Данная тема исследования имеет перспективу в будущем, поскольку наше общество все больше начинает задумываться об общепринятых ценностях, об их происхождении и возможности самостоятельного построения собственной структуры ценностей, о категориях тех больных, которые находятся на пороге отчаяния, что определяет направленность психокоррекционной работы с данными больными.

Социальная ценность заключается в том, что в данной работе была сделана попытка отразить значение ценностей в жизни общества и личности отдельного онкологического больного, а также отражена необходимость научения людей понимать различия в предпочтениях в зависимости от множества независимых факторов собственной жизни.

Таким образом, представленная работа призвана обеспечить интерес к проблеме больных людей, к формированию их личностной и ценностной психологической структуры.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Абульханова А. А.** Психология и сознание личности / А. А. Абульханова. — М. : МПСИ, 1999. — 79 с.

2. **Божович Л. И.** Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — М. : Просвещение, 1968. — 236 с.

3. **Бройтигам В.** Психосоматическая медицина / В. Бройтигам, П. Кристиан, М. Рад ; пер. с нем. Г. А. Обухова, А. В. Бруенка. — М. : ГЭОТАР-Медицина, 1999. — 376 с.

4. **Бубнова С. С.** Ценностные ориентации личности как многомерная иерархическая система / С. С. Бубнова. — М. : Ин-т психологии РАН, 1998. — 27 с.

5. **Говалло В. И.** Парадоксы иммунологии / В. И. Говалло. — М. : Знание, 1983. — 168 с.

Поступила 29.03.11.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ У АСПИРАНТОВ

К. М. Романов, В. В. Соколов

Вопрос о психологическом прогнозировании является важным и сложным в психологической науке. Психологическое прогнозирование, а именно прогнозирование поведения человека, имеет свои особенности, определяющиеся спецификой человека как субъекта и личности. Психологическое прогнозирование глубоко связано с личностью. Развитый уровень психологического прогнозирования является необходимостью для будущих преподавателей вузов.

Прогнозирование состояния поведения и развития каких-либо явлений, событий или интересов является одной из функций мышления, в том числе и психологического [1]. Объектом последнего является человек как субъект и как личность. В данном случае неважно: другой человек или сам субъект мышления. Содержанием прогноза является поведение или психическое состояние человека. Именно поэтому оно (прогнозирование) называется психологическим. Учитывая тот факт, что человек является очень сложным объектом познания, психологическое прогнозирование в отличие от предметного представляется наиболее сложным процессом [3]. Наиболее полная характеристика психологического прогнозирования представлена в работе Л. А. Регуш [2]. Надо сказать, что из этих исследований не вполне понятны психологические механизмы прогнозирования. Для решения этой задачи важно не отрываться от основополагающих постулатов психологической теории мышления. Психологическое прогнозирование — это очень важное умственное действие, позволяющее субъекту мысленно спрогнозировать картину предстоящих событий, сконструировать в субъективной форме то, чего в реальности еще нет. На первый взгляд это выглядит мистически. Однако никакой мистики здесь нет. Генетические корни действия психологического прогнозирования находятся в реальном общении людей. Можно сказать, что психологическое прогнозирование — это преобразованное общение.

Существуют два вида психологического прогнозирования: эмпирическое и теоретическое. Эмпирическое прогнозирование основано на конкретном опыте общения субъекта с конкретным человеком. Процедура прогноза представляет собой акт актуализации из памяти случаев поведения данного человека в контексте заданной жизненной ситуации. Прогноз возможен только в том случае, если в памяти субъекта содержится нужная информация. При этом он может даже не знать, как формируется соответствующее личностное качество человека, в отношении которого совершается процедура прогнозирования, т. е. он не знаком с соответствующим понятием. Другой причиной эмпирических прогнозов может быть формальность понятийного аппарата субъекта. В этом случае он не может усмотреть связи между способами поведения человека и соответствующими психическими свойствами. Такие понятия мало продуктивны. Они не могут служить в качестве эффективных инструментов межличностного понимания, в том числе и прогнозирования поведения и состояния человека.

В основе теоретического прогнозирования лежит изучение психологического понятия. В обобщенной и преобразованной форме в них аккумулирован соответствующий по содержанию опыт общения субъекта. Он не имеет какой-то конкретной привязки к какому-то человеку или ситуации. Задача субъекта прогнозирования — применить этот опыт для разрешения конкретной жизненной проблемы, т. е. определить, как поведет себя в данной ситуации определенный человек.

Психологическое прогнозирование является необходимым условием планирования способов общения с людьми. Последнее представляет собой мысленное проигрывание возможных способов своего общения с другим человеком. Каждый из них ориентирован на актуализацию вполне определенных реакций предполагаемого адресата. Процесс заканчивается нахождением той реакции, которая устраивает субъекта. Как видим, процессы прогнозирования входят в структуру планирования как его неотъемлемая составная часть.

Данное исследование направлено на вы-

© К. М. Романов, В. В. Соколов, 2011

явление особенностей психологического прогнозирования у аспирантов гуманитарных специальностей. Эксперимент строился следующим образом – 34 аспирантам университета было необходимо составить психологическую характеристику на хорошо знакомого студента, где бы отмечались его личностные качества, способности, возможности и т. д. Далее аспирантам была поставлена задача спрогнозировать поведение и внутреннее состояние этого человека в контексте заданных жизненных ситуаций, перечень которых приводится:

1. Пришел в библиотеку выбирать книги для чтения. Его выбор?
2. Не подготовил доклад.
3. Включил телевизор. Показывают хоккей и заседания Парламента РФ.
4. Во время подготовки к завтрашней контрольной работе пришел приятель и предложил сходить в кино.
5. Пришел на работу (учебу) в новый коллектив.
6. Преподаватель поставил неудовлетворительную оценку на экзамене.
7. Однокурсники (коллеги) подшутили над ним.
8. Опоздал на лекцию.
9. Преподаватель заметил, как он (она) пользуется шпаргалкой.
10. Знакомый попросил почитать ценную книгу и потерял ее.
11. Пришел в столовую, где большая очередь. Увидел в передней части знакомого.
12. Договорился встретиться со знакомым, а он не пришел на встречу.
13. В учебной аудитории, в которой никого не было, нашел кошелек с деньгами (1 500 руб.).
14. Во время семинарского занятия однокурсник дал критический анализ его выступления.
15. Во время лекции преподаватель делает ему замечание за нарушение дисциплины.
16. Вечером, когда возвращался домой, впереди увидел группу пьяных молодых людей.
17. Пригласили на день рождения.
18. Когда шел по улице, играющие подростки попали снежком по голове.
19. Кто-то подал идею сбежать с последней лекции.
20. Предложили быть старостой группы.
21. Пришел на экзамены.

Анализ прогнозов осуществлялся методом контент-анализа, где в качестве единицы использовалось смысловое суждение, отражающее какое-то действие человека, решение, мысль, желание и т. д. В соответствии с существующей в психологии классификацией психических процессов мы разделили данные суждения на группы: поведение, речь, эмоции, желания, самосознание, мышление, чувства, воля, внимание, воображение, память, отношение, соматические ощущения, личностные качества. Примеры суждений:

1. Поведение (действие) – *«пройдет мимо»*, *«обойдет группу людей»*, *«ехал в автомобиле»*.
2. Речь (общение) – *«разговаривала с подругой»*, *«Катя извинилась перед подругой»*, *«за дверью слышался разговор»*.
3. Эмоции – *«будет сохранять спокойствие»*, *«был рад хорошей оценке»*, *«разозлился на хулиганов»*.
4. Желания – *«не хотелось идти на лекцию»*, *«хотел вне очереди купить пирожок»*, *«необходимо найти книгу»*.
5. Самосознание – *«студентка знала, что не готова к экзамену»*, *«он имел разряд и был уверен в себе»*, *«староста осознавал, что поступил правильно»*.
6. Мышление – *«человек задумался над вопросом»*, *«быстро сообразил, что делать дальше»*, *«думал, как объяснить опоздание»*.
7. Чувства – *«ее все любили»*, *«она любит детей»*, *«переполняли разные чувства»*.
8. Воля – *«собравшись с волей, начал работать»*, *«ей не хватает воли рано просыпаться»*, *«мобилизовавшись, принял решение»*.
9. Внимание – *«заметил группу людей»*, *«женщина обнаружила недостачу денег»*, *«вычислил списывающего студента»*.
10. Воображение – *«она мечтала о свадьбе»*, *«парень представлял намечающуюся вечеринку»*, *«женщина вообразила себя начальником»*.
11. Память – *«сразу вспомнил номер телефона»*, *«продавец запомнила покупателя»*, *«забыл сделать задание»*.
12. Отношение – *«добросовестно готовит доклад»*, *«небрежное отношение к книге»*, *«неуважительное отношение к друзьям»*.
13. Соматические ощущения – *«девушку укачало в транспорте»*, *«от усталости кружилась голова»*, *«его рука устала писать всю лекцию»*.
14. Личностные качества – *«он честный и вернет деньги»*, *«она никогда не опаздывает»*, *«всегда помогает людям»*.

Для оценки ответов использовались специальные образцы-ответы. Они создавались с помощью метода компетентных судей, в ка-

честве экспертов были преподаватели психологии в количестве 10 человек. Каждая интерпретация соответствует номеру прогностической ситуации:

1. Интересы, растерянность.
2. Ответственность, стыд, неловкость, тревога.
3. Интересы, сомнение.
4. Ответственность, воля, сомнение, сожаление.
5. Общительность, неуверенность, тревога.
6. Возмущение, стыд, страх, отторжение.
7. Смущение, неловкость.
8. Смущение, неуверенность, ответственность, организованность.
9. Эмоциональность, стыд, смущение, страх.
10. Вспыльчивость, отторжение, возмущение.
11. Воспитанность, стыд, бессовестность.
12. Вспыльчивость, возмущение, гнев, растерянность.
13. Честность, радость, сомнение, удивление.
14. Самолюбие, возмущение, чувство уязвленного самолюбия.
15. Стыдливость, чувство стыда.
16. Страх.
17. Волнение, гордость.
18. Возмущение, стыд, гнев.
19. Радость, возмущение.
20. Гордость, смущение.
21. Волнение, страх.

Нами учитывалось, соответствуют ли прогнозы по заданным ситуациям с нашими интерпретациями, а также с психологической характеристикой человека, на которого впоследствии аспирантами выстраивался прогноз. Согласно полученным данным соответствие прогнозов у испытуемых аспирантов распределилось следующим образом по ситуациям. Первые три места распределились по ситуациям: «Включил телевизор. Показывают хоккей и заседания Парламента РФ» (100 %); «Пришел на работу (учебу) в новый коллектив» (94,1 %); «Пришел в библиотеку выбирать книги для чтения. Его выбор?», «Пришел в столовую, где большая очередь. Увидел в передней части знакомого», «В учебной аудитории, в которой никого не было, нашел кошелек с деньгами» (88,2 %). Последние три места по ситуациям: «Преподаватель заметил, как он (она) пользуется шпаргалкой», «Предложили быть старостой группы» (47 %); «Вечером, когда возвращался домой, впереди увидел группу пьяных молодых людей», «Пригласили на день рождения» (35,2 %); «Однокурсники (коллеги) подшутили над ним» (23,5 %). Результаты анализа показывают, что точность прогнозов зависит от содержания жизненных ситуаций: простотой—сложностью и степенью «значимости».

Если рассматривать категории анализа, только категория «поведение» отмечена во всех ситуациях и в большом проценте — 47,4 %. На втором месте категория «общение» — 20,2 %, которое не представлено только в двух ситуациях. Наименее представлены категории: «память» — 0,8 %, «личностные качества» — 0,8, «желания» — 0,4, «чувства» — 0,4, «воображение» — 0,4 и «соматические ощущения» — 0,2 %.

На следующем этапе исследования мы провели анализ психологического содержания прогнозов, т. е. какие категории анализа используют испытуемые для описания. Обобщенная содержательная структура прогноза, отвлеченная от конкретики изученных ситуаций, выглядит следующим образом.

В первой ситуации *«Пришел в библиотеку выбирать книги для чтения. Его выбор?»* наиболее представлена категория «поведение» (86 %), поскольку сама ситуация направлена на рассмотрение возможного действия человека. Категории «воля», «внимание» и «отношение» представлены 4,7 %, остальные категории не представлены вовсе. Во второй ситуации *«Не подготовил доклад»* лидирует «поведение» — 75 %, на втором месте категория «речь» — 15, поскольку в такой ситуации человеку часто приходится оправдываться, «воображение» и «отношение» — по 5 % каждая. В третьей ситуации *«Включил телевизор. Показывают хоккей и заседания Парламента РФ»* категория «поведение» — 66,6 %, на втором месте «внимание», поскольку ситуация связана с просмотром изображения, — 16,7, «отношение» — 12,5, «воля» — 4,2 %. В четвертой ситуации *«Во время подготовки к завтрашней контрольной работе пришел приятель и предложил сходить в кино»*, как и в предыдущих, наиболее представлено «поведение» — 74 %, на втором месте «речь» в связи с диалоговой ситуацией — 13,1, «мышление» — 8,6, «чувства» — 4,3 %. В пятой ситуации *«Пришел на работу (учебу) в новый коллектив»* категория «поведение» — 35 %, «отношение» — 25 % в связи с рассмотрением межличностных отношений. Категория «эмоции» — 15 %, «речь», «воля» — 10 каждая, «личностные качества» — 5 %. В шестой ситуации *«Преподаватель поставил неудовлетворительную оценку на экзамене»* наиболее представлены «поведение» и «эмоции» — 33,4 % каждая, «речь» — 16,7, «отношение» — 8,3, «воля» и «личностные каче-

ства» — 4,1 % каждая. В седьмой ситуации *«Однокурсники (коллеги) подшутили над ним»* в отличие от предыдущих первое место занимает «речь» — 47,3 %, поскольку она связана с межличностным общением, «поведение» и «эмоции» — 15,8 каждая, «отношение» — 10,5, «самосознание» и «чувства» — 5,3 % каждая. В восьмой ситуации *«Опоздал на лекцию»* категория «поведение» — 48,2 %, «речь» представлена высоко, поскольку приходится объяснять поступок, — 38, «воля» — 6,8, «память» и «отношение» — 3,5 %. В девятой ситуации *«Преподаватель заметил, как он (она) пользуется шпаргалкой»* категория «поведение» — 56 %, «мышление» — 12, «речь», «эмоции», «самосознание» — 8 каждая, «внимание» и «отношение» — 4 % каждая. В десятой ситуации *«Знакомый попросил почитать ценную книгу и потерял ее»* категория «поведение» — 28 %, второе место у категории «речь», поскольку ситуация связана с просьбой, общением, — 24, «эмоции» — 20, «отношение» — 16, «самосознание», «память», «соматические ощущения» — 4 % каждая. В одиннадцатой ситуации *«Пришел в столовую, где большая очередь. Увидел в передней части знакомого»* категория «поведение» — 69,6 %, «речь» — 13,1, «внимание» — 8,7, «желание» и «отношение» — 4,3 %. В двенадцатой ситуации *«Договорился встретиться со знакомыми, а он не пришел на встречу»* наиболее представлена «речь» — 33,4 %, поскольку задействовано межличностное общение, «поведение» — 22,3, «эмоции» — 14,8, «отношение» — 11,1, «воля» — 7,3, «самосознание», «мышление», «воображение» — 3,7 %. В тринадцатой ситуации *«В учебной аудитории, в которой никого не было, нашел кошелек с деньгами (1 500 руб.)»* категория «поведение» — 64,2 %, «речь» — 17,8, «эмоции» — 7,2, «самосознание», «внимание», «отношение» — 3,6 %. В четырнадцатой ситуации *«Во время семинарского занятия однокурсник дал критический анализ его выступления»* категории «поведение» и «эмоции» — 28,6 %, эти показатели высоки, поскольку рассматривается критика человека, «речь» — 23,9, «отношение» — 9,5, «воля» и «внимание» — 4,7 %. В пятнадцатой ситуации *«Во время лекции преподаватель делает ему замечание за нарушение дисциплины»*, связанной также с межличностными отношениями, на первом месте «поведение», «речь», «эмоции» — 25 % каждая, «внимание» — 10, «самосознание», «воля», «память» — 5 % каждая. В шестнадцатой ситуации *«Вечером, когда возвращался домой, впереди увидел группу пьяных молодых людей»* категория «поведение» — 72,7 %, поскольку эта ситуация является поведенческой, «воля» — 13,6, «речь» — 9,1, «эмоции» — 4,6 %. В семнадцатой ситуации *«Пригласили на день рождения»* категория «поведение» — 72 %, «речь» — 12, «отношение» — 8, «эмоции» и «самосознание» — 4 % каждая. В восемнадцатой ситуации *«Когда шел по улице, играющие подростки попали снежком по голове»* категория «поведение» — 45 %, «речь» — 40, «эмоции», «мышление», «внимание» — 5 % каждая. В девятнадцатой ситуации *«Кто-то подал идею сбежать с последней лекции»* категория «поведение» — 57,1 %, «речь» — 28,6, «отношение» — 9,6, «желания» — 4,7 %. В двадцатой ситуации *«Предложили быть старостой группы»* на первом месте категория «речь» — 57,8 %, поскольку в ней приходится давать ответ, на втором месте «поведение» — 15,7, «мышление» — 10,6, «самосознание», «воля», «отношение» — 5,3 % каждая. В двадцать первой ситуации *«Пришел на экзамены»* категория «эмоции» занимает первое место — 48,4 %, потому что эта ситуация связана для большинства с эмоциональным напряжением, «самосознание» — 13,2, «поведение» — 9,6, «воля», «внимание», «личностные качества» — 6,3 каждая, наименее представлены «речь», «память», «отношение» — 3,3 % каждая.

Полученные результаты говорят о том, что уровень развития психологического прогнозирования у аспирантов — будущих преподавателей вузов — не соответствует необходимым требованиям. Это выражается в низком уровне точности и содержательной бедности их прогнозов. Можно сказать, что другие люди представляются им не столько полноценными субъектами с богатым внутренним миром, сколько объектами педагогических манипуляций.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Брушлинский А. В.** Мышление и прогнозирование / А. В. Брушлинский. — М. : Мысль, 1979. — 230 с.

2. **Регуш Л. А.** Психология прогнозирования : успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. — СПб. : Речь, 2003. — 352 с.

3. **Романов К. М.** Основы общей психологии : учеб. пособие / К. М. Романов. — Саранск : Изд. центр ИСИ МГУ им. Н. П. Огарева, 2008. — 368 с.

Поступила 18.11.10.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО КОНФЛИКТА

Н. Е. Лобанова

В статье представлено описание внутриличностного конфликта с позиций современных психологических концепций. Социально-экономическое развитие современного общества предъявляет повышенные требования к личностному развитию каждого гражданина. Личность, не способная быстро адаптироваться к постоянно меняющимся условиям внешней среды, находится во власти страхов, тревог, внутреннего дискомфорте. Дисбаланс между внутренними потребностями, мотивами и внешними требованиями неизбежно приводит к внутриличностному конфликту.

Современный этап общественного развития, характеризующийся глубинными социальными изменениями, связанными прежде всего с обновлением системы ценностей, создает специфическую ситуацию, требующую от каждого человека самостоятельного решения относительно цели, смысла жизни, понимания сущности своего бытия. Любые внешние изменения могут сопровождаться негативными психологическими последствиями, если они не подкрепляются адекватными изменениями в системе ценностей самого индивида, не находят опору в его личностно-смысловых образованиях. В этих случаях проявляется недостаточная сформированность механизмов личностной адаптации. Одной из форм наступающей дезадаптации в аналогичных ситуациях является внутриличностный конфликт, который сопровождается такими выраженными негативными последствиями, как личностная необустроенность, нестабильность и неопределенность, потеря эмоционального равновесия при стрессовых ситуациях. В конечном итоге все это приводит к неустойчивости и неуравновешенности психики, несбалансированности ее проявлений.

Актуальность теоретического исследования внутриличностного конфликта определяется и малым числом специальных исследований, посвященных данной проблеме. Так, по оценке А. Я. Анцупова и А. И. Шипилова, к концу XX в. проблеме внутриличностного конфликта были посвящены лишь 8 % публикаций в отечественной конфликтологии, тогда как на изучение межличностных конфликтов приходятся около 83 % работ [1]. В то же время большинство исследований внутриличностного конфликта принадлежит зарубежным авторам (Дж. Доллард, К. Левин, Н. Миллер, З. Фрейд, К. Хорни, К. Юнг и др.). Среди отечественных исследователей внутриличностный конфликт изучался в основном представителями клинического направления, рассматривавшими его как основу возникновения невротических реакций (Ю. Л. Александровский, А. Н. Вальдман, В. С. Мерлин, В. Н. Мясищев и др.). Анализ литературы показал, что проблема психологии внутриличностного конфликта недостаточно разработана, что ценностно-смысловая обусловленность внутриличностного конфликта не выступала в качестве предмета специального исследования. Кроме того, в научных разработках отсутствует исследование внутриличностного конфликта как целостного психического явления, специфика которого заключается в единстве и взаимосвязи его социальных и психологических факторов.

Внутриличностный конфликт представляет собой внутриличностное противоречие, воспринимаемое и эмоционально переживаемое человеком как значимая для него психологическая проблема, требующая своего разрешения и вызывающая внутреннюю работу

© Н. Е. Лобанова, 2011

сознания, направленную на его преодоление [1, с. 313—347].

Представим рассмотрение внутриличностного конфликта в различных направлениях [2, с. 151—168].

В рамках *психоаналитического* направления акцент делается на биопсихологической трактовке внутриличностного конфликта. У человека в состоянии конфликта происходит столкновение желаний (З. Фрейд). Часть личности отстаивает определенные желания, другая отклоняет их. Постоянно спорят друг с другом такие структуры психики, как «Оно», «Я» и «Сверх-Я». «Оно» — это первичная, врожденная инстанция, изначально иррациональная и подчиненная принципу удовольствия. «Оно» проявляется в неосознанных желаниях и влечениях, которые реализуются в бессознательных импульсах и реакциях. «Я» — разумная инстанция, основанная на принципе реальности. Иррациональные, бессознательные импульсы «Оно» и «Я» личность приводит в соответствие с требованиями реальной действительности. «Сверх-Я» — «цензурная» инстанция, основанная на принципе реальности и представленная социальными нормами и ценностями, требованиями, которые общество предъявляет к личности. Основные внутриличностные конфликты проистекают из-за расхождения интересов «Оно» и «Сверх-Я». Преодолеть их помогают механизмы сублимации, проекции, рационализации, вытеснения, регрессии и др., однако, такие процессы протекают не всегда успешно.

В теории К. Г. Юнга внутриличностный конфликт — это регресс в сферу бессознательного, проигрывание т. н. родительского сценария. У К. Хорни внутриличностный конфликт рассматривается с двух позиций — как столкновение стремления к удовлетворению желаний и к безопасности и как противоречие «невротических потребностей», удовлетворение которых влечет за собой фрустрацию других.

В рамках гуманистической психологии предлагается другая теория внутриличностного конфликта. По К. Роджерсу в основе конфликта лежит противоречие, возникающее у личности между осознанными, но ложными самооценками, которые человек приобретает в течение жизни, и самооценкой на неосознаваемом уровне. А. Маслоу рассматривает сущность внутриличностного конфликта как нереализованную потребность человека в самоактуализации.

Основатель логотерапии В. Франкл описывает сущность внутриличностного конфликта как потерю смысла жизни. Когнитивная психология рассматривает конфликт как несовпадение знания и поведения или несовпадение двух знаний.

Интеракционизм понимает внутриличностный конфликт как диссонанс ролей и т. д. Таким образом, внутриличностный конфликт можно определить как острое негативное переживание, вызванное актуализирующейся борьбой структур внутреннего мира личности, отражающее противоречивые связи с социальной средой и задерживающее принятие решения.

Существуют определенные показатели внутриличностного конфликта: 1) когнитивная сфера: снижение самооценки, осознание своего состояния как психологического тупика, задержка принятия решения, глубокие сомнения в истинности принципов, которыми человек руководствовался; 2) эмоциональная сфера: психоэмоциональное напряжение, частые и значительные отрицательные переживания; 3) поведенческая сфера: снижение качества и интенсивности деятельности, снижение удовлетворенности деятельностью, негативный эмоциональный фон общения; 4) интегральные показатели: ухудшение механизма адаптации, усиление стресса.

Говоря о внутриличностных конфликтах, следует отметить, что в «чистом виде» внутриличностный конфликт не существует. Они всегда — результат воздействия на личность социальной среды. В общей группе внутриличностных конфликтов можно выделить две подгруппы: конфликты, возникающие как результат перехода объективных противоречий во внутренний мир (моральные конфликты, адаптационные), и конфликты, возникающие из противоречий внутреннего мира личности (мотивационные, неадекватной самооценки). Они отражают отношение личности к окружающей среде.

К основным видам внутриличностных конфликтов относят: истерический, который характеризуется завышенными претензиями личности в сочетании с недооценкой объективных условий или требований окружающих; психастенический, характеризующийся противоречивыми собственными потребностями, борьбой между желанием и долгом, между моральными принципами и личным поведением; неврастенический — характеризуется противоречием между возможностями личности и ее завышенными требованиями к себе.

В основе внутриличностного конфликта лежит переживание, понимаемое как форма активности личности, в которой осознается противоречие и идет процесс его разрешения

на субъективном уровне. Как и любые другие конфликты, внутриличностные конфликты могут быть конструктивными и деструктивными. Конструктивным является конфликт, который характеризуется максимальным развитием конфликтующих структур и минимальными затратами на его разрешение. С помощью преодоления таких конфликтов мы движемся вперед. Деструктивным считается конфликт, который усугубляет раздвоение личности, перерастает в жизненный кризис или ведет к развитию невротических реакций.

Жизнь человека так устроена, что вероятность обстоятельств, грозящих нарушением оптимального процесса развития личности, его внутреннего мира, велика, и плохо, если человек к ним не подготовлен. От внутриличностных конфликтов никто не застрахован. В зависимости от индивидуальных характеристик люди относятся к внутренним противоречиям по-разному, избирают свои стратегии выхода из конфликтных ситуаций. Одни погружаются в размышления, другие тотчас начинают действовать, третьи окунаются в захлестывающие их эмоции. Важно, чтобы человек, отдавая себе отчет в собственных индивидуальных особенностях, вырабатывал свой стиль разрешения внутренних противоречий, конструктивное отношение к ним. Способы разрешения конфликта, время, затрачиваемое на это у людей с разными типами темперамента, различны. Холерик решает все быстро, предпочитая поражение неопределенности. Меланхолик долго размышляет, взвешивает, прикидывает, не решаясь приступить к каким-либо действиям. Однако такой мучительный рефлексивный процесс не исключает возможность в корне изменить сложившуюся ситуацию. Свойства темперамента влияют на динамическую сторону решения внутриличностных противоречий: на скорость переживаний, их устойчивость, индивидуальный ритм протекания, интенсивность, направленность вовне или вовнутрь [4].

На процесс разрешения внутриличностных противоречий оказывают влияние половозрастные особенности личности. С увеличением возраста внутриличностные противоречия обретают типичные для данного индивида формы разрешения. Периодически вспоминая прожитое, мы возвращаемся к критическим точкам, когда-то нарушившим размеренное течение бытия, по-новому их переосмысливаем, все более глубоко и обобщенно анализируем способы разрешения конфликтов, преодоления того, что казалось непреодолимым. Работа над своим прошлым, анализ собственной биографии — один из естественных путей развития внутренней стабильности, цельности, гармоничности [3].

Различны способы выхода из конфликтов у мужчин и женщин. Мужчины более рациональны, они с каждым новым внутриличностным переживанием обогащают свой набор средств разрешения ситуации. Женщины всякий раз по-новому радуются и страдают. Они разнообразнее в личностных характеристиках, а мужчины — в ролевых. Женщины больше успевают обновить и как бы заново отредактировать накопленный опыт, мужчины менее склонны возвращаться к пережитому, но умеют своевременно выйти из конфликта.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Анцупов А. Я.** Конфликтология : учеб. для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. — М. : ЮНИТИ–ДАНА, 2002. — 610 с.

2. **Бабосов Е. М.** Конфликтология : учеб. пособие / Е. М. Бабосов. — Мн. : ТетраСистемс, 2001. — 210 с.

3. **Барлас Т. В.** Популярная психология : От конфликтов к обретению «Я» / Т. В. Барлас. — М. : Академия, 1997. — 160 с.

4. **Каменская В. Г.** Психологическая защита и мотивация в структуре конфликта / В. Г. Каменская. — СПб. : Детство-пресс, 1999. — 144 с.

Поступила 30.12.09.

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ МОРАЛЬНЫХ КАТЕГОРИЙ

О. О. Полякова

В статье в рамках социально-психологического подхода рассматривается проблема изучения понимания моральных категорий. На основе эмпирического исследования современных студентов анализируется специфика понимания категории свободы. Особое внимание уделяется роли ценностно-смысловых факторов в формировании такого понимания, в частности, рассматриваются особенности понимания свободы личностями с эгоцентрической, гуманистической и рефлексивной ценностно-смысловыми позициями.

Проблема морали и нравственности в современном обществе особо актуальна, прежде всего, в связи с обостряющейся моральной деградацией социума, усилением нравственного нигилизма, ростом коррупции, алкоголизмом, наркотизацией, криминогенностью, в том числе и молодежной, обесцениванием семейных ценностей, прогрессирующим кризисом личности в построении индивидуальной системы жизненных смыслов.

Несмотря на государственные программы, большая часть населения достаточно терпимо относится к коррупции. Рост алкоголизации происходит на фоне беспрецедентной терпимости общества к подростковому, молодежному и женскому алкоголизму, причем попытки отдельных государственных и общественных организаций изменить ситуацию, оказываются, как правило, безуспешными. Преступность становится все более социально приемлемой: подростки, истязая своих жертвы, снимают это на камеры мобильных телефонов и демонстрируют в Интернете. Проблема размывания моральных основ общества обостряется, приводя к тому же к социальному антагонизму, взрыву агрессивности и ненависти между различными социальными прослойками.

На наш взгляд, роль психологии в разработке встающих перед обществом моральных проблем остается явно недостаточной. Это вызвано, во-первых, слабой разработанностью проблемы морали и нравственности в психологии, отсутствием общепризнанных теорий морально-нравственной сферы личности в психологии, неразработанностью концептуального аппарата, описывающего моральные категории. Слова А. Н. Леонтьева о том, что «...традиционная психология вообще не располагает понятиями, в которых этические категории могут быть психологически раскрыты» [1, с. 124], остаются и поныне актуальными. Во-вторых, причина, такой неразработанности кроется в том, что сами моральные категории характеризуются неоднозначностью. Универсальные категории Добра, Истины и Красоты, преломляясь в индивидуальном сознании, получают совершенно различный личностный смысл. Своеобразие моральных категорий в том и состоит, что в них в отличие от научных теоретических понятий важную роль играет оценочный компонент понимания. На протяжении всего жизненного пути субъект неизбежно сталкивается с такими жизненными ситуациями, которые несут в себе определяющие значения для построения внутриличностной системы смыслов — моральными категориями: жизнь и смерть, деньги, власть, развод, дети, взятка, труд, аборт, успех, милосердие, эвтаназия, измена, предательство и пр.

Социальная реальность любого уникального субъекта бытия строится на пути смыслового взаимодействия с этой реальностью. Созидая смысл происходящих событий, фактов, явлений, понимая их, ценностно-мировоззренчески интерпретируя, субъект тем самым выстраивает свою собственную уникальную смысловую структуру, оказывающую в конечном счете решающее воздействие на мотивы и соответственно на поведение субъекта. Моральные категории обладают многоуровневой смысловой природой, и в зависимости от содержания полученных смыслов при их интерпретации формируются жизненный путь субъекта и целостность его личности. Мораль в своей совокупности моральных категорий является всепроникающей формой духовной культуры, и без нее любая деятельность личности и общества становится саморазрушительной.

В рамках социально-психологического направления исследования данной пробле-

© О. О. Полякова, 2011

мы особое внимание следует уделить роли ценностно-смысловых основ понимания, поскольку без учета последних анализ социально-психологических особенностей понимания субъектом моральных категорий остается не более чем абстрактной предпосылкой раскрытия психологических механизмов понимания человека человеком (К. А. Абульханова, В. В. Знаков, С. Л. Рубинштейн, В. Франкл и др.).

Субъект развивается в контексте многомерной смысловой сферы, а именно: во встрече специфического культурного пространства наличной социальной действительности и специфики эйдетики оказавшегося в ней человека. Так рождается многообразие представлений, установок, ценностей и ценностных отношений, отражающихся в структурно-содержательном наполнении ценностно-смысловой сферы и проявляющихся в особенностях понимания субъектом социальной действительности. С одной стороны, становится понятно, что проблему субъектного понимания социальной реальности невозможно изучать вне исследования развития ценностно-смысловой сферы личности. С другой стороны, ценностно-мировоззренческое понимание действительности обусловливается не только особенностями сознания, но и экзистенциально-субъектными отношениями личности, выражающимися в непосредственном способе жизни, ее способе приобщения к социокультурному пространству. Этот процесс приобщения проявляется в том числе и в структурно-содержательных особенностях ценностно-смысловых аспектов понимания.

Любое взаимодействие двух и более субъектов есть онтологическая ситуация, содержащая в себе моральные категории. Данное взаимодействие, его смысловые результаты являются конструирующими факторами при построении смысловой структуры субъекта, поскольку моральные категории предполагают требование должного, безусловного.

Смысловая интерпретация моральных категорий всегда носит индивидуальный характер, то есть каждый субъект понимания из одной и той же ситуации созидает собственные смыслы. Приведем в пример некоторые из наших исследований.

Так были рассмотрены особенности понимания такой моральной категории, как милосердие. Большая часть испытуемых — эгоцентристы (78 %) — основывалась на прагматической позиции, другая часть (20 %) исходила из гуманистических ценностей и 2 % испытуемых понимали данную категорию, основываясь на экзистенциальной парадигме (назовем ее рефлексивной, поскольку рефлексия этих испытуемых максимальна по сравнению с другими группами). В исследовании было показано, что рефлексия выделенных групп испытуемых различна по объему и содержанию. Другими словами, первая группа испытуемых не понимала мотивы поведения других групп.

Рассмотрим особенности понимания моральных категорий на примере категории свободы. Эгоцентрист рассматривает свободу как неограниченную возможность делать то, что хочется. Такое социальное представление раскрыто в высказываниях: «Где есть осуждение совести, там нет свободы», «Делай то, что нравится!» и пр.). Исследование (в том числе и проведенный факторный анализ результатов) показало, что в структуре ценностей эгоцентристов нет целостности, а ценности и социальные представления разорваны, атомизированы.

Личность гуманистического склада осознает, что безграничная свобода не всегда есть Добро и понимает свободу как общечеловеческую ценность, связанную с социальными нормами («Истинная свобода та, которая требует подчинения законам, а не людям», «Живет свободно только тот, кто находит радость в исполнении своего долга», «Ничто так не освобождает человека, как знание», «Человек бывает свободен тогда, когда подчиняет свои страсти разуму, а разум — справедливости» и пр.). Отметим здесь, что подобные представления чужды эгоцентристу и кажутся ему непонятной абстракцией, «красивыми словами».

Испытуемые с гуманистическим типом ценностно-смысловой позиции понимают ограниченность эгоцентрических ценностей, подвергая их рефлексивной оценке, принимают интеллектуальные ценности, однако, экзистенциальные ценности рассматривают только в одном — интеллектуальном — ракурсе, редуцируя их к общечеловеческим ценностям, игнорируя их экзистенциальные аспекты. Категория «страдание» понимается этой группой испытуемых как «следствие собственной ошибки», «страдание ради блага человечества», у них не обнаруживается рефлексии страдания как блага или как личностно значимого опыта. Рефлексивные ценности эти испытуемые понимают как психологические состояния вне их временно́го развития. При проведении факторного анализа результатов этой группы испытуемых выделены пять базисных факторов, на которые приходится 66,07 % от общей дисперсии. Каждый фактор включает от 3 до

5 социальных представлений. Процент объясняемой дисперсии факторов: «душевное удовольствие» — 25 %, «справедливость» — 16,28, «разумность» — 9,71, «нравственность» — 7,34, «гармония» — 6,93 %.

Личность с рефлексивным типом ценностно-смысловой позиции, осознавая недостатки первого и второго типа понимания свободы, видя негативные последствия такого отношения к этой моральной категории, не приемлет их как руководство к собственной жизни, а понимает свободу как необходимую внутреннюю работу, связанную с нравственностью, причастностью к Абсолюту и онтологическим законам: «Свобода — это избавление от страстей», «Развращенный человек не может быть свободен», «Свобода без нравственности — это смертельное оружие в руках разбойника» и т. п.

Насущная социальная потребность в понимании и преодолении духовных проблем общества, изучение морально-нравственной сферы личности, ценностных основ жизни человека является актуальной проблемой научного психологического поиска. В сложившейся ситуации становится понятным, что развитие современных психологических подходов к трактовке личности более невозможно без анализа того, как развиваются и проявляются личностные особенности понимания субъекта жизни в эйдетическом поле взаимодействия моральных категорий.

Актуальность подобного исследования определяется возрастанием потребности общества в решении стоящих перед ним моральных проблем. Кризис морали в современном обществе приводит к все большему осознанию того, что социальное развитие общества и индивидуального субъекта невозможно без анализа проблематики в данной области, что, например, отражено в резком возрастании интереса к проблеме духовности и ее роли в формировании личности.

Однако, наряду с существованием традиции изучения морально-нравственных основ субъекта в психологической науке понятие морально-нравственной сферы и ее роли в становлении субъекта жизни принадлежит к наименее изученным. В настоящее время не существует общепризнанной концепции морально-нравственной сферы ни со стороны структуры личности, ни со стороны индивидуального сознания. Таким образом, неразработанность общепринятых методологических принципов, раскрывающих структуру и механизмы моральной сферы личности, отсутствие общепринятого концептуального аппарата, слабая изученность связи моральной сферы субъекта с индивидуальным сознанием и другими личностными категориями, отсутствие интегральных исследований, объединяющих сферу индивидуального познания субъекта, выражающуюся в особенностях понимания, и с его моральными структурами, образующими ценностно-смысловую сферу субъекта, являются актуальной проблемой научного поиска в современной социальной психологии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Леонтьев А. Н.** Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. — М. : Изд-во МГУ, 1972. — 575 с.

Поступила 22.01.10.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФЕНОМЕНА АНОРЕКСИИ (ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ)

Т. В. Тарасова, Е. В. Арсентьева

В настоящем экспериментальном исследовании получен материал, который отражает психологические проблемы современной молодежи. Пропаганда здорового образа жизни должна быть основой для формирования ценностных ориентаций студентов. Навязываемый утрированный образ внешнего вида молодых людей в их понимании связан с карьерным ростом, успешностью реализации жизненно важных планов, что невозможно сделать при таком заболевании, как анорексия. В работе вскрыты причины этого заболевания и даны научно обоснованные рекомендации по правильному ориентированию молодежи на жизненно важные приоритеты.

В современном обществе все большее внимание психологической наукой уделяется проблемам нервной анорексии как психологическому феномену в подростковом возрасте. Нервная анорексия — anorexia nervosa — синдром, относящийся к так называемой неспецифической патологии пубертатного и юношеского возраста.

Подростковый возраст характеризуется глубокими изменениями условий, влияющих на личностное развитие. Они касаются физиологии организма, отношений, складывающихся у подростков со взрослыми и сверстниками. В процессе взаимодействия со сверстниками подросток стремится занять среди них достойное место. Но особенность этого возраста — кризис — дает о себе знать: сдвигаются ценностные ориентиры вчерашнего ребенка. И вот подросток (особенно девочка) стремится быть не самым интересным или умным, а самым красивым человеком.

В мире же пропагандируется утрированный идеал стройности, который отдает предпочтение худому, плоскому телу. Молодые девушки особенно сильно подвергаются давлению этого идеала со стороны социума и пытаются ему соответствовать. Они в юности намного лучше мальчиков усваивают, что положительная оценка и внимание существенно зависят от внешнего вида, и их самоощущение обнаруживает явную связь с оценкой их фигуры. Многие из них уже детьми заботятся о весе и внешнем виде и пытаются ограничить прием пищи. Проблемы обостряются в пубертатном периоде, когда у девочек начинает расти жировая прослойка, обусловленная генетически; доля тех, кто ищет спасения в диетах, существенно возрастает. Очень многие женщины, какого бы возраста они ни были, чрезвычайно недовольны своей фигурой и считают себя толстыми. Это приводит к тому, что приблизительно 20 % регулярно сидят на диете, а примерно 6 % ради своей фигуры придерживаются постоянной диеты [1, с. 603–606].

Чрезмерная озабоченность фигурой, весом и внешним видом, а также усилия по сокращению пищи типичны для таких расстройств, как нервная анорексия. Актуальность данной проблемы обусловлена широкой распространенностью анорексии в подростковом возрасте, малоизученностью данного феномена и психологических особенностей людей, склонных к анорексии.

Нервная анорексия представляет собой сознательный отказ от пищи, чаще с целью коррекции внешности в связи с убежденностью в чрезмерной полноте. Это приводит к развитию тяжелых вторичных соматоэндокринных сдвигов, значительному похуданию нередко вплоть до кахексии и наступлению аменореи как одного из основных клинических проявлений, развивающихся при хронической пищевой недостаточности.

Особый интерес к феномену нервной анорексии возник в последние десятилетия, что обусловлено все большим ее распространением. Хотя все мы в какой-то степени подвержены влиянию причуд моды и воззрениям общества на то, каким должен быть вес тела, по-настоящему заболевают анорексией все же очень немногие. Нельзя не отметить огромного давления на девочек средств массовой информации, индустрии моды, успешности звезд и кумиров молодежи, так как они напрямую связывают их безупречную внешность с их популярностью и тем, чего они добились в жизни. На людей, подверженных данному заболеванию, могут воздей-

© Т. В. Тарасова, Е. В. Арсентьева, 2011

ствовать и другие факторы. «Существуют люди, которые более уязвимы в отношении культурных установок на то, каким должно быть идеальное тело. Это, например, танцовщицы и фотомодели, — говорит доктор Зильберштейн. — Большому риску подвергаются также женщины, испытывающие повышенную потребность в похвале и сильнее обычного зависимые от „общепринятых стандартов“» [3, с. 101—104].

Клиника первого этапа, как правило, исчерпывается совершенно особым вариантом синдрома дисморфомании (в классическом варианте в этот синдром входят бредовые или сверхценные идеи недовольства собственной внешностью, идеи отношения, депрессия и стремление к коррекции мнимого недостатка). Вся деятельность подчинена «исправлению физического недостатка». Идеи физического недостатка содержали убежденность в излишней полноте, подросткам могла не нравиться либо их «поправившаяся фигура» в целом, либо отдельные части тела, «круглые щеки», «толстый живот», «округлые бедра». Возникновение недовольства собственной внешностью совпадало, как правило, с реальным изменением форм тела, типичным для пубертатного возраста. Определяющим в формировании синдрома чаще всего является несоответствие внешности человека, по его мнению, собственному «идеалу» — литературному герою или человеку ближайшего окружения со стремлением подражать ему во всем и, прежде всего, иметь похожую на него внешность и фигуру. Вместе с тем сензитивность подростков приводит к тому, что пусковым механизмом стремления к «коррекции» физического недостатка становятся неосторожные замечания педагогов, родителей, сверстников. К числу особенностей дисморфомании при первой анорексии следует отнести и то, что возможность коррекции мнимого или реального физического недостатка находится в руках самого больного и он всегда теми или иными способами реализует ее [5, с. 126].

Для похудания подростки используют различные методы: изнуряющие диеты; медикаментозные средства, снижающие аппетит, а также активные физические нагрузки с целью «сжигания калорий». С целью похудания больные начинают много курить, пьют в больших количествах черный кофе, используют мочегонные средства.

Подобное пищевое поведение приводит к снижению массы тела. Похудание сопровождается постепенным нарастанием вторичных соматоэндокринных изменений. В среднем через 1—2 года от начала «коррекции» предполагаемой избыточной полноты наступает аменорея.

Клиника психических нарушений на этом этапе заболевания, кроме активной «коррекции» внешности, включает в себя боязнь поправиться, что и приводит больных к дальнейшему похуданию. Каждый съеденный кусок вызывает у больных тревогу. Имеется аффективная неустойчивость, причем настроение в значительной степени зависит от того, насколько успешно идет «коррекция» внешности; любая, даже незначительная, прибавка массы тела сопровождается резким снижением настроения. Сложные внутрисемейные отношения в связи с неправильным пищевым поведением больных становятся психотравмирующим фактором, также вызывающим патологические реакции на создавшуюся ситуацию. Таким образом, в формировании аффективной патологии на этом этапе заболевания ведущая роль принадлежит психогенным факторам. На фоне нарастающей кахексии идеи отношения в значительной степени редуцируются, а нередко даже отсутствуют.

На втором этапе нервной анорексии заостряются имевшиеся до заболевания психопатические черты характера. Нарастают эксплозивность, эгоизм, чрезмерная требовательность, больные становятся «тиранами» в собственных семьях. Несмотря на значительное похудание, наблюдается выраженность вторичных соматоэндокринных сдвигов, у больных практически отсутствует физическая слабость, они остаются очень подвижными, деятельными, работоспособными. Долгое отсутствие у больных нервной анорексией астенических явлений в виде физической слабости, сохранение большой двигательной активности служат важным диагностическим критерием, прежде всего для исключения первичной соматической патологии.

На этом этапе нередко появляются вегетативные расстройства в виде приступов удушья, сердцебиения, головокружения, усиленной потливости. Пароксизмальные вегетативные расстройства чаще возникают спустя несколько часов после приема пищи. Длительное целенаправленное ограничение в еде, а также другие формы особого пищевого поведения приводят, как правило, к значительному похуданию (30 % и более) и к кахексии — третьему этапу заболевания.

В этот период болезни в клинической картине преобладают соматоэндокринные нарушения. После наступления аменореи похудание значительно убыстряется. У больных полностью отсутствует подкожная жи-

ровая клетчатка, нарастают дистрофические изменения кожи, мышц, развивается миокардиодистрофия, а также наблюдаются брадикардия, гипотония, снижение температуры тела и эластичности кожи, уменьшается содержание сахара в крови, появляются признаки анемии. Больные быстро мерзнут, отмечается повышенная ломкость ногтей, выпадают волосы, разрушаются зубы [2, с. 99–101].

В результате длительного нарушения питания, а также особого пищевого поведения физическая активность, характерная для более ранних стадий нервной анорексии, значительно снижается, преобладает астенический синдром с адинамией и повышенной истощаемостью. В период выраженной кахексии больные полностью утрачивают критическое отношение к своему состоянию и по-прежнему продолжают упорно отказываться от еды. Будучи крайне истощенными, они нередко утверждают, что у них имеется избыточная масса тела или бывают довольны своей внешностью. Иными словами, имеется бредовое отношение к своей внешности, в основе чего, по-видимому, лежит нарушение восприятия собственного тела.

В последние годы многие исследователи, занимающиеся нервной анорексией, тщательнее изучают условия жизни и воспитания детей, характерологические особенности родителей, «семейный микроклимат», преморбидные черты пациентов, их физическое и психическое развитие, воздействие различных патогенных факторов. Большое значение ряд исследователей придают влиянию микрогруппы, установившимся в них эталонам внешности, а также насмешкам лиц противоположного пола [4, с. 124–129].

Само по себе желание похудеть, конечно, не является патологическим. Для сформировавшейся, взрослой личности оно, как правило, служит средством для более широкой деятельности (улучшение здоровья, желание соответствовать моде, требованиям профессии, собственному идеалу). Как показывает анализ истории жизни в подростковом возрасте, коррекция «недостатка» своей внешности у больных нервной анорексией не была самостоятельной деятельностью. Это действие включалось в деятельность общения и подчинялось наряду с другими действиями более общему мотиву — самоутверждению среди сверстников. В отличие от других подростков после «ключевого переживания», когда похудание осознается как необходимое и возможное, больные подходили к его осуществлению со свойственной им тщательностью и самостоятельностью. Девочки вырабатывали свою диету, придумывали специальную зарядку и строго соблюдали распорядок дня.

На основе изучения специальной литературы нами были систематизированы причины нервной анорексии: генетическая предрасположенность, которая при особых социокультурных условиях повышает риск возникновения расстройств приема пищи; физиологические и поведенческие факторы; социализация — взаимодействие в семьях, где есть случаи заболевания нервной анорексией; социокультурный аспект — в современном индустриальном обществе пропагандируется утрированный идеал стройности, который отдает предпочтение худому плоскому телу. Женщины довольно сильно подвергаются этому идеалу стройности, пытаются ему соответствовать.

При анализе психологической и медицинской литературы нам не удалось выявить единой направленности исследований, а также концепций нервной анорексии в подростковом возрасте. Большей частью авторы относят это нарушение к медицинской проблеме, мало акцентрируясь на психологических аспектах анорексии. Несмотря на повышенный интерес к проблеме нервной анорексии, на современном этапе не существует общей концепции, профилактики, лечения или психокоррекции и даже приемов психодиагностики такого сложного нарушения пищевого поведения, каковым является нервная анорексия, возникающая в подростковом возрасте.

В данном исследовании сделана попытка экспериментально выявить и раскрыть психологические аспекты предрасположенности к нервной анорексии в подростковом возрасте. Для психологической диагностики расстройств приема пищи и оценки эффективности коррекции разработаны различные методы, такие как дневник для записи характера принятия пищи, опросники для распознания дисфункциональных представлений о фигуре и массе тела, опросники для диагностики психопатологических сопутствующих симптомов расстройств приема пищи и руководства по проведению интервью в целях постановки диагноза. Для определения психологических признаков расстройств приема пищи зачастую пользуются Перечнем расстройств приема пищи (Eating Disorder Inventory; EDI).

Нами были использованы психодиагностические приемы по выявлению причин и последствий расстройств приема пищи с целью похудания, т. е. предрасположенности к анорексии. Эти методики позволили оценить

уровень самооценки, уровень притязаний, эмоциональной устойчивости, типы реакций на разнообразные стимулы из окружающей среды, формы самоутверждения в обществе, сформированности умения общаться с другими людьми. Сложность диагностики феномена анорексии заключается в первую очередь в том, что данное расстройство очень тщательно скрывается не только самими анорексиками, но и их родными и близкими.

В связи с тем что проблема анорексии приобретает глобальный характер в обществе, особенно среди молодежи, нами были проведены исследования на базе медицинского колледжа и Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева. В исследование были включены 270 человек, разделенных на две группы: контрольная группа составляла 155 человек женского пола в возрасте 17—20 лет (студентов I—III курсов); экспериментальная группа составила 115 человек женского пола в возрасте 17—20 лет, которая была выделена с помощью специального тестирования. Группе студентов был предложен пакет, состоящий из вышеперечисленных методик.

Все испытуемые добровольно согласились принимать участие в эксперименте. Мы применили своеобразный подход при делении испытуемых на группы. Были обработаны результаты первой и второй методик («индекс массы тела», соотношения внешнего вида и успешности социальной адаптации). Таким образом, была анонимно отобрана опытная группа (115 человек), в которую вошли испытуемые с острым дефицитом массы тела (более 15 %), а по результатам второй методики выявлена скрытая предрасположенность к заболеванию нервной анорексии. Выявлен высокий процент склонности к анорексии, который составил 42,8 % из числа испытуемых.

Такой большой процент предрасположенных к заболеванию людей в группе говорит о том, насколько занижены данные о заболевании в официальной статистике, высока скрываемость данного расстройства самими аноректиками и их родственниками. Следующие методики в группах были проведены с целью выявления психологических особенностей испытуемых.

В ходе исследования было показано, что феномен анорексии является сложным, многокомпонентным нарушением пищевого поведения в подростковом возрасте. Навязываемые стереотипы внешнего вида (пропорции тела, фигура, диеты) способствуют тому, что в сознании подростков формируется утрированный идеал стройности. В свою очередь девушки в возрасте от 15—22 лет напрямую связывают свои внешние данные с успешностью в реализации жизненных приоритетов. При анализе теоретических подходов к феномену нервной анорексии и причин ее возникновения, последствий, к которым приводит данное заболевание, можно сделать заключение о высокой степени опасности для здоровья и жизни личности данного пограничного состояния.

Установлено множество факторов, способствующих возникновению нервной анорексии: от генетической предрасположенности до своеобразного процесса социализации. Но, как выяснилось, основным является то, что подобным образом люди стремятся самоутвердиться в обществе.

При решении задач в ходе эксперимента и достижения цели научного исследования было доказано, что феномен анорексии является фактором психосоциального самоутверждения, что позволило сформулировать следующие выводы:

1. По литературным данным феномен анорексии рассматривается как стойкое нарушение пищевого поведения, наблюдается у 8—10 % людей в возрасте от 13—25 лет; из них 93—95 % женщин, 5—7 % — мужчин. В наших экспериментальных исследованиях этот показатель составил 42,8 %, что объясняется высокой скрываемостью нарушений пищевого поведения.

2. Основной причиной возникновения нервной анорексии являются психологические особенности личности, проявляющиеся в стремлении соответствовать «мировым стандартам красоты» и определении этого фактора как способа самоутверждения в социуме.

3. На основании полученных данных показано, что для людей, склонных к анорексии, свойственны: высокая самооценка у 74 % испытуемых, тогда как в контрольной группе она составляет лишь 20 %; высокая степень тревожности у 60 % испытуемых (в контрольной группе 10 %); высокая степень личностной тревожности у 80 % (в контрольной группе 10 %) и в эмоциональной сфере преобладает дисфорический тип реагирования.

Перечисленные факты говорят о том, что люди, склонные к нервной анорексии, нуждаются не только в психокоррекционной, но и в медицинской помощи.

Полученные экспериментальным путем данные позволяют разработать практические рекомендации:

1) необходимо проводить диагностику, направленную на выявление предрасположенности к нейрогенной анорексии, и психо-

коррекционные мероприятия, целью которых является переориентация жизненно важных ценностей и приоритетов людей, склонных к данным расстройствам. При выявлении феномена анорексии в подростковом возрасте рекомендуется обращение на консультацию к клиническому психологу и неврологу;

2) более ранняя выявление психологических особенностей личности и обращение по факту нарушения пищевого поведения в подростковом возрасте дают более значимые результаты в коррекции подобного нарушения;

3) на основании заключения связи феномена анорексии как ценностной ориентации подростка рекомендуются проведение бесед в семье, школе, вузе и других учебных заведениях, а также организация тренингов.

Наши исследования не являются исчерпывающими, но дают основу для дальнейших разработок ранней диагностики, коррекции, психопрофилактики такого грозного нарушения пищевого влечения, как анорексия, приводящие к тяжелым последствиям нарушения адаптации в социальной структуре общества. Психолого-педагогическая работа с подростками должна быть направлена на формирование активной жизненной позиции, что требует акцентуации таких жизненных приоритетов, как знание, образование, умение общения, что способствует высокой степени социализации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Балабонкин М. И.** Нервная анорексия и гормональные расстройства / М. И. Балабонкин // Журн. невропатологии и психиатрии. — 1994. — № 4. — С. 603–606.

2. **Ермолаева М. В.** Психология развития / М. В. Ермолаева. — М. : Эксмо-Пресс, 2000. — С. 99–101.

3. **Кляйн М.** Зависть и благодарность / М. Кляйн. — СПб. : Питер, 2002. — 152 с.

4. **Коркина М. В.** К вопросу о нервной анорексии (об одной из причин вторичной анорексии) / М. В. Коркина // Журн. невропатологии и психиатрии. — 2003. — № 4. — С. 124–129.

5. **Лакосина Н. Д.** Клинические варианты невротического развития / Н. Д. Лакосина. — М. : Медицина, 2001. — 222 с.

Поступила 23.03.09.

САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ КАК НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

В. П. Кутеева, Д. А. Ширяев

В данной статье рассматривается проблема развития самостоятельности как необходимого компонента самореализации личности будущего специалиста. Исследования по данной проблеме позволили установить, что самореализация будущего специалиста может и должна стать планируемым и управляемым процессом при использовании современных технологий обучения в высшей школе.

Великий гуманист, педагог, врач и писатель Януш Корчак говорил: «Растет новое поколение, вздымается новая волна. Идут и с недостатками, и с достоинствами; дайте условия, чтобы дети вырастали хорошими! Нам не выиграть тяжбы с грузом недоброй наследственности, ведь не скажем мы васильковым, чтобы они стали хлебами» [5]. Поэтому сложные изменения, происходящие в стране, кризис, охвативший все мировое сообщество, не могут спонтанно привести к изменению позитивного. И современному обществу нужны самостоятельные, инициативные специалисты, способные постоянно совершенство-

© В. П. Кутеева, Д. А. Ширяева, 2011

вать, прежде всего, свою личность и деятельность, в которой они заняты. Именно они могут качественно выполнять свои функции, отличаясь высокой восприимчивостью, социально-профессиональной любознательностью, готовностью к быстрому обновлению знаний, расширению арсенала навыков и умений, решая проблемы своей профессиональной и личностной самореализации. В современных социокультурных условиях, в период смены парадигмы образования, особую актуальность приобретает проблема самореализации, самовоспитания и самосовершенствования будущего специалиста, обладающего предметными знаниями по избранной специальности, развитыми способностями к самостоятельности и творчеству в ходе самоопределения стратегии своего личностного и профессионального роста. В условиях конкуренции на рынке труда важно, чтобы будущий специалист мог преодолеть с меньшими усилиями любые возникающие затруднения. А этого можно добиться, если прежде всего преподаватель будет рассматривать свою деятельность с учетом конечного результата, т. е. конкурентоспособности на рынке труда. Поэтому целью педагогической деятельности преподавателя, на наш взгляд, является создание условий, обеспечивающих самореализацию будущего специалиста.

Однако до сих пор в высшей школе наблюдается дефицит самостоятельности как интегративного качества личности обучающегося, способствующего эффективному процессу саморазвития будущего специалиста, которое характеризуется не только умением познающей личности овладевать знаниями и способами деятельности без посторонней помощи, но и наличием внутреннего стремления его к самореализации посредством самообразовательной деятельности. В данной связи совершенствование процесса развития самостоятельности трактуется как внутренняя свобода личности — и в особенности «как свобода мысли и духа» [8, с. 5]. Анализ психолого-педагогической и методической литературы, посвященной проблеме развития самостоятельности субъекта обучения (Ю. К. Бабанский, Д. Б. Богоявленская, М. А. Данилов, Б. П. Есипов, И. Я. Лернер, И. Л. Наумченко, П. И. Пидкасистый, М. Н. Скаткин, Л. А. Ростовецкая, Т. И. Шамова и др.), осмысление педагогического наследия прошлого и обобщение передового педагогического опыта, а также полученные в ходе нашего опытно-экспериментального исследования данные позволяют согласиться с тем, что «обучение — это не потребительская ценность определенного этапа и функциональной направленности, а способ активной жизнедеятельности индивида» [3].

Анализ полученных результатов исследования студентов III курса Института физики и химии и филологического факультета МГУ им. Н. П. Огарева позволил определить, что большинство студентов (64,2 %) считают, что они обладают «самостоятельностью» как личностной характеристикой, однако, не считают себя ответственными в профессиональной подготовке, полагая, что эта функция принадлежит, прежде всего, преподавателям. При изучении уровня самооценки мы получили данные, свидетельствующие о том, что у 62,4 % студентов завышенная самооценка, у 24,6 % юношей и девушек установлена адекватная и у 13 % заниженная самооценка. Мы полагаем, что эти показатели изменятся к выпускному курсу, учитывая психологические особенности данной возрастной группы и повышение требований к качеству подготовки специалистов. Отвечая на вопрос: «Какими качествами должен обладать будущий специалист?», они называют профессиональную компетентность, мотивацию к деятельности, волевые, организаторские и коммуникативные качества. В то время как среди важнейших качеств, которыми должен обладать преподаватель, они выделяют: дидактические и академические способности, интеллектуальные качества, трудолюбие, ответственность, пунктуальность, тактичность, уверенность в себе, объективность.

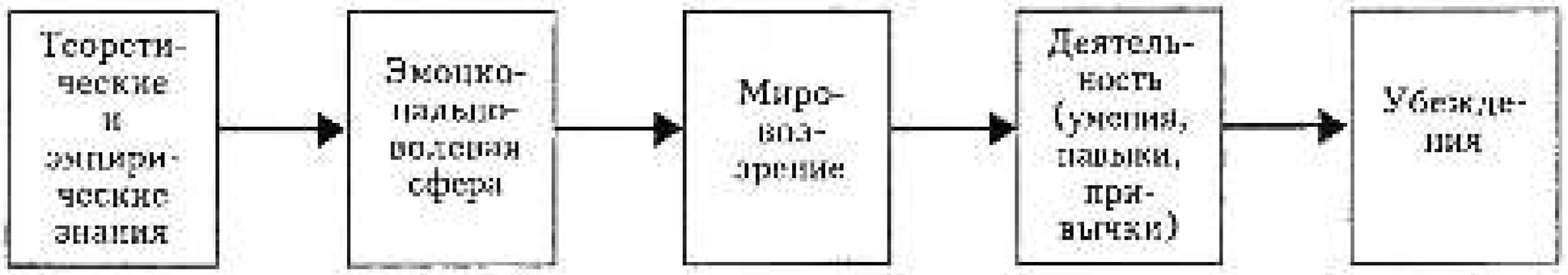
Поэтому, основываясь на полученных данных и результатах анализа имеющейся литературы по данной проблеме, можно выделить следующие основные направления деятельности преподавателей вуза в целях наиболее оптимальной организации самореализации субъекта обучения:

1. Содействие осознанию и внутреннему принятию студентами системы профессиональных ценностей современного специалиста, осуществляющего собственную педагогическую деятельность, основываясь на признании уникальности личности каждого из обучающихся [2, с. 21], способного к «...„самовыращиванию" своих внутренних ресурсов — личностных структур сознания, придающих гуманный смысл его деятельности» [1], который в полной мере осознает свою особую миссию гражданина своей Родины, обладающего личной свободой как главной ценности и цели воспитания гуманистической педагогики, — специалиста, включенного в систему непрерывного профессионального образования и самосовершенствования.

2. Создание в вузе особой социокультурной среды, «в которой проявлялось бы органичное единство возможностей народной культуры (языка, искусства, религии, быта и т. д.) и достижений мировой цивилизации» [6]. Личность имеет тем большие основания называться таковой, чем более она аккумулирует социокультурный опыт и вносит собственный вклад в его развитие. Посредством приобщения к культуре у будущего специалиста наиболее эффективно вырабатывается система этических ценностей, которые дают мощный стимул к совершенствованию его потенциала в любой сфере деятельности, в процессе которой должны находить воплощение все три стороны культуры, существующие в состоянии диалектического единства и взаимообусловленности: Истинность, призванная служить Добру, принимает при этом Эстетические формы [4].

3. Педагогическое обеспечение творческого саморазвития личности будущего специалиста возможно при установлении «субъект-субъектных отношений — студента и преподавателя» [3], что способствует нравственному самосовершенствованию.

4. Наличие у будущего специалиста культуры восприятия новой информации, умения осуществлять поиск источников требующихся знаний, самостоятельно добывать и анализировать знания, обобщать передовой опыт по разрабатываемой проблеме, а также осуществлять перенос в собственную практическую деятельность полученной информации. Существенным условием эффективности данного процесса выступает его эмоционально-оценочный характер, поскольку «знания только тогда включаются в общую систему взглядов человека и перерастают в его убеждения, когда они проходят через сферу его чувств и переживаний», что можно представить в виде следующей схемы:



«Пронизывая взгляды и убеждения, чувства становятся одним из структурных компонентов мировоззрения» [7]. Именно в этом случае процесс самоорганизации студентом в самостоятельности своего профессионального и личностного роста протекает наиболее эффективно, что способствует осуществлению полноценного включения будущих специалистов в процесс непрерывного профессионального образования и самосовершенствования.

5. Создание в ходе организации самостоятельности будущих специалистов благоприятной психологической атмосферы, ситуаций успеха, которые стимулируют «успешную самообразовательную деятельность, активность студента, умение работать самостоятельно, индивидуально» [2, с. 24].

6. Наличие диалектического единства руководящей, направляющей роли преподавателей вуза в ходе управления учебной, научно-исследовательской и общественной деятельностью студентов на базе научно обоснованной концепции развития самостоятельности субъекта обучения. Если личность внутренне стремится к участию в творческой деятельности, выявлению и всемерному развитию своих качеств и способностей, проявлению индивидуальности и самостоятельности, а не лишь под воздействием какой-либо внешней причины, то тогда возникает возможность говорить о наличии самостоятельного творчества как необходимого компонента самореализации личности.

Изменение условий организации педагогической деятельности вызывает необходимость поиска новых механизмов, путей и средств ее регулирования. Обобщив результаты выполненных в этой области исследований, можно выделить следующие основные этапы формирования самореализации:

1. Появление стимула. Стимулом может выступать деятельность личности или отдельное ее свойство, обобщенное и закрепленное в виде морального правила, сознательно организованного и спланированного педагогического образца. Стимул воспринимается и отражается во внутреннем мире личности, получает ту или иную оценку.

2. Формирование мотива. На основе осознания и принятия стимула происходит развитие внутреннего побуждения, которое способно превратиться во внешнюю акцию.

3. Выбор программы действия и формы поведения. Мотив выполнит свою функцию в становлении свойства личности в том случае, если будет найдена адекватная ему форма поведения.

4. Реализация мотива в поведении и переход последнего в привычку. Это осуществляется в реальных практических ситуациях, в процессе выполнения личностно-образующих видов деятельности. Закрепление и упрочнение избранной формы поведения, превращение ее в привычку возможно лишь в результате многократных повторений.

5. Интегрирование привычной формы поведения в свойство личности. Привычка становится свойством личности в том случае, когда объединяется с несколькими однородными привычками. Такое преобразование происходит не только в строго определенных, но и в многообразных, постоянно меняющихся ситуациях жизни и деятельности студента.

Поэтому для обеспечения условий самореализации личности будущего специалиста необходимо, прежде всего:

— организовать творческое сотрудничество субъектов деятельности;

— обеспечить возможность индивидуальной самореализации через творческие задания на всех этапах развития;

— реализовать исследовательский компонент деятельности студентов, начиная с первого года обучения;

осуществить личностный подход, предполагающий гуманизацию отношений, приоритет педагогики сотрудничества. Ведь современный педагог, как заметила М. И. Цветаева, — это не тот, кто учит, а тот, кто понимает и чувствует, как студент учится, как он «велик» в своем стремлении открыть мир и осознать себя в мире;

— внедрять в учебный процесс современные технологии, способствующие развитию самостоятельности, инициативности и других необходимых компонентов профессиональной компетентности будущего специалиста;

— формировать у будущего специалиста способность к рефлексии, умения анализировать и оценивать свою деятельность и осуществлять ее корректировку;

— уметь выполнять будущими специалистами творческие задания (определения понятий; ответов на проблемные вопросы; составления планов, конспектов, аннотаций на предлагаемую методическую литературу; составления библиографий по проблеме; подготовки сообщений, докладов т. д.). Ведь еще в период Античности Сократ убеждал в том, что не надо добывать готовые знания, а необходимо помочь найти оптимальные пути поиска истины. К сожалению, метод сократической беседы нечасто используется в вузовском обучении.

Конечно, можно создавать любые системы, использовать любые технологии, но многое зависит от преподавателя, от его способности и умения выстраивать взаимоотношения со студентами, основанные на толерантности и эмпатии. Не бывает одинаковых студентов, не бывает одинаковых занятий, ничего нельзя повторить, так как в центре любой системы и технологии стоит личность педагога, его аура, его возможности, его свобода мыслить, творить. Поэтому занятия проходят эффективно и интересно у тех преподавателей, которые пытаются создавать атмосферу творчества путем:

а) выполнения закона гуманности: воспринимать не только себя, но и другого человека как личность (Я = Я);

б) выполнение закона саморазвития: стремиться к постоянному самосовершенствованию (я – Я);

в) создание ситуации успеха.

В основу таких занятий преподаватели закладывают принципы:

— воспитывающее обучение — я учу самостоятельности, умению планировать свою деятельность, самостоятельно принимать решения, развивать волю и целеустремленность;

— ориентация на зону ближайшего развития — заметить и не пропустить малейший успех, закрепить его и идти дальше и выше;

— ориентация на успех — каждый юноша и девушка имеет право быть умным на занятии;

— учет результатов учебной деятельности через систему заданий и накопительную систему оценок;

— диалогичность и сотрудничество — я рядом с ними, и мы вместе решаем все проблемы и радуемся успехам.

Готовность к профессиональной самореализации проверяется в ходе прохождения педагогической, производственной и других практик, результаты которой — следствие сотрудничества преподавателя и студента, что позволяет сформировать следующие профессиональные умения:

1) проектировать, планировать и осуществлять целостный процесс на основе анализа и оценки достигнутого результата;

2) создавать ситуации совместного поиска и ситуации успеха;

3) квалифицированно владеть необходимыми умениями и приемами для профессиональной деятельности;

4) развивать и активизировать потенциальные возможности;

5) обладать устойчивым стремлением к самосовершенствованию, стремиться к творческой самореализации.

Выполнение работы убедило нас в том, что:

— самостоятельность является необходимым компонентом самореализации личности;

— четкая организация деятельности студентов с учетом профессиональной направленности, возрастных и личностных особенностей юношей и девушек способствует реализации их потенциальных возможностей;

— самореализация будущего специалиста может и должна стать педагогически управляемым и планируемым процессом;

— для определения уровня сформированности самостоятельности необходимо использовать комплекс методов и методик психологического исследования;

— самореализация личности будущего специалиста осуществляется в процессе учебно-научной, общественной деятельности, которая включает в себя как теоретическое изучение основ будущей профессии, так и практическое овладение необходимыми знаниями, умениями и навыками.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Бондаревская Е. В.** Педагогика : личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособие / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. — Ростов-н/Д : ТЦ «Учитель», 1999. — 264 с.

2. **Бугаков П. Г.** Самообразовательная деятельность студентов — важнейшее условие профессионального самосовершенствования / П. Г. Бугаков, М. А. Вейт, С. М. Вейт // Теория и практика образования : история и современность. — Липецк, 1999. — Вып. 3. — 30 с.

3. **Вейт М. А.** Непрерывное образование и совершенствование педагогического процесса в высшей школе / М. А. Вейт, Б. Г. Оганянц. — Липецк : ЛГПИ, 1990. — 25 с.

4. **Волков Г. Н.** Три лика культуры / Г. Н. Волков. — М. : Мол. гвардия, 1986. — 335 с.

5. **Корчак Я.** Право ребенка на уважение / Я. Корчак [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://www.jerusalem-Korczak-home.com. — Загл. с экрана.

6. **Котова И. Б.** Социализация и воспитание / И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов. — Ростов-н/Д : Изд-во Ростов. пед. ун-та, 1997. — 29 с.

7. **Кутеева В. П.** Развитие активности личности будущего специалиста / В. П. Кутеева. — Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1996. — 80 с.

8. **Сластенин В. А.** Аксиологические основания общего и профессионального образования / В. А. Сластенин // Качество жизни : проблемы системного научного обоснования : материалы Междунар. научно-практ. конф. — Липецк, 2000. — С. 15—25.

Поступила 30.03.10.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ТИПОВ

И. С. Осипова, В. С. Егоров

В статье рассматриваются особенности эмоционального интеллекта юношей и девушек разных профессиональных типов (типология Е. А. Климова, типология Дж. Голланда), даются рекомендации по созданию программ, направленных на развитие эмоционального интеллекта.

Актуальность исследований эмоционального интеллекта объясняется давним интересом психологов и философов к проблеме соотношения эмоциональной и познавательной сфер психики. Различение этих сфер продуктивно для науки, но в человеческой жизни они не разделимы. В любой момент жизнедеятельности субъекта работают как когнитивные, так и эмоциональные процессы. Вместе с тем, как отмечают Д. В. Ушаков и Д. В. Люсин, в том наборе теоретических понятий, которыми традиционно оперируют психологи, заложен разрыв между эмоциональной и познавательной сферами психики, поэтому исследование эмоционального интеллекта имеет серьезный потенциал с точки зрения синтеза эмоций и когниций на теоретическом уровне [7, с. 5–9].

Тема эмоционального интеллекта имеет огромное практическое значение. Житейский опыт подсказывает, что хорошее понимание эмоций и управление ими позволяют людям находиться в гармонии с самим собой, преуспевать в профессиональной деятельности и быть счастливым в личной жизни.

На сегодняшний день в отечественной психологии только начинается широкое эмпирическое исследование особенностей эмоционального интеллекта у людей разного пола, разных возрастных, профессиональных и иных групп, у людей с разными личностными характеристиками. Наше исследование нацелено на выявление особенностей эмоционального интеллекта у школьников и студентов разных профессиональных типов. Мы предполагаем, что выявление таких особенностей позволит не только внести вклад в дифференциальную психологию и психологию труда, но и позволит сформулировать рекомендации по проведению профессионального консультирования и профотбора.

Впервые термин «эмоциональный интеллект» и описание его модели предложили американские психологи Д. Мейер и П. Саловей. Они представили эмоциональный интеллект как когнитивную способность, а именно «способность воспринимать и выражать эмоции, ассимилировать эмоции и мысли, понимать и объяснять эмоции, регулировать свои эмоции и других» [9]. Иные модели эмоционального интеллекта (ЭИ), созданные позже, стали трактовать его как сочетание когнитивных способностей и личностных характеристик. В западной психологии примером такой модели выступает модель Д. Гоулмана, в отечественной — Д. В. Люсина. Под эмоциональным интеллектом он понимает способность понимать и управлять собственными эмоциями и эмоциями других людей [4]. Он выделяет два варианта ЭИ — внутриличностный (способность понимать и управлять собственными эмоциями) и межличностный (способность понимать и управлять эмоциями других людей).

Высокоразвитый эмоциональный интеллект, по мнению И. Н. Андреевой, является фактором самоактуализации в творческой деятельности, связанной с общением и взаимодействием с другими людьми (управление, консультирование, научно-педагогическая деятельность, юридическая профессия, журналистика, сценическое искусство) [1]. В отечественной психологии выделяют много типологий профессий. Мы остановимся на самых известных — типологиях профессий Е. А. Климова и Дж. Голланда [5].

Исходя из описаний каждого из профессиональных типов Е. А. Климова («человек — природа», «человек — знак», «человек — техника», «человек — художественный образ», «человек — человек») можно предполагать, чем выше уровень эмоционального интеллекта, тем ярче должны быть вы-

© И. С. Осипова, В. С. Егоров, 2011

ражены в профессиональном профиле типы «человек — человек» и «человек — художественный образ». Рассматривая профессиональные типы Дж. Голланда (реалистический, интеллектуальный, социальный, конвенциональный, предпринимательский, артистический), можно предполагать, что чем выше уровень эмоционального интеллекта, тем ярче должны быть выражены в профессиональном профиле предпринимательский, социальный и артистический типы.

Для проверки выдвинутых гипотез мы провели эмпирическое исследование, в котором приняли участие 49 человек, из них 25 старшеклассников и 24 студента. В качестве основных методов выступили следующие группы: а) теоретический (теоретический анализ литературы); б) эмпирические (методика Е. А. Климова «Определение типа будущей профессии», методика «Опросник профессиональных предпочтений» (модификация теста Голланда), методика диагностики эмоционального интеллекта М. А. Манойловой, методика — уровень эмоционального интеллекта С. А. Беляева, А. И. Яновича и М. И. Мазурова); в) методы количественной и качественной обработки данных (корреляционный анализ (коэффициент корреляции r-Пирсона), критерий Манна — Уитни). При обработке данных использовался программный пакет статистического анализа данных SPSS 16.0.0.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Принимая за основу модель эмоционального интеллекта Д. В. Люсина, мы рассматриваем эмоциональный интеллект как сочетание когнитивных способностей и личностных характеристик, а именно как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими.

2. Высокий уровень эмоционального интеллекта необходим специалистам любого профессионального типа для достижения самоактуализации в профессиональной деятельности, но теоретически он особенно важен профессиям социального, предпринимательского и артистического типов (типология Дж. Голланда) или профессий типа «человек — человек» и «человек — художественный образ» (типология Е. А. Климова).

3. Проведенный корреляционный анализ данных позволяет утверждать о том, что чем выше уровень эмоционального интеллекта, тем ярче выражены в профессиональном профиле школьников и студентов социальный ($r = 0{,}27$, $p < 0{,}05$) и конвенциональный ($r = 0{,}38$, $p < 0{,}01$) типы (по Дж. Голланду) или типы «человек — человек» ($r = 0{,}372$, $p < 0{,}001$) и «человек — знак» ($r = 0{,}32$, $p < 0{,}05$) (по Е. А. Климову). Если социальный тип (тип «человек — человек») теоретически должен иметь высокий уровень эмоционального интеллекта для успешной профессиональной деятельности, то конвенциональный тип (тип «человек — знак») меняет представления о профессиях данного типа и делает перспективными исследования в психологии труда.

4. Отсутствие высоких показателей эмоционального интеллекта у испытуемых артистического и предпринимательского типов, а также низкий уровень развития умений понимать собственные эмоции (51 % всех респондентов) и эмоции других людей (42 % всех респондентов) ставят вопрос о необходимости создания специальных программ, нацеленных на повышение уровня эмоционального интеллекта.

5. При разработке программ, нацеленных на повышение уровня эмоционального интеллекта и развития отдельных умений и навыков, может быть использован опыт Н. А. Щербаковой по формированию эмпатии средствами художественных произведений [8], О. Н. Романовой по формированию психологической культуры у школьников [6], Т. А. Шкурко и В. А. Лабунской по танце-двигательной терапии, делающей акцент на невербальное самовыражение [2], А. Б. Леоновой и А. С. Кузнецовой [3] по обучению навыкам управления психическими состояниями человека, а также базовые тренинги общения, формирования коммуникативной компетентности.

6. В качестве основных рекомендаций психологам по созданию программ, направленных на развитие эмоционального интеллекта, можно дать следующие:

а) соответствующие программы должны быть построены, опираясь на основные принципы проведения тренинговых занятий в юношеских группах, — ненасильственность общения, самодиагностика, включенность, гармонизация интеллектуальной и эмоциональной сфер и др.;

б) при составлении программ следует учитывать индивидуальные особенности участников и их общий уровень развития эмоционального интеллекта;

в) программы могут состоять из четырех блоков, каждый из которых включает в себя упражнения, нацеленные на развитие отдельных компонентов эмоционального интеллекта, — понимание собственных эмоций, управление собственными эмоциями, понимание эмоций других людей, управление эмоциями других людей;

г) в программу должны быть включены задания, направленные на прочтение и анализ художественной литературы, в том числе и письменные работы в виде эссе и мини-сочинений;

д) необходимо использовать как вербальные, так и невербальные упражнения;

е) особое внимание следует уделить организации учебных ситуаций, в которых будет происходить актуализация соответствующих психических явлений.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Андреева И. Н.** Эмоциональный интеллект как фактор самоактуализации / И. Н. Андреева // Социальный и эмоциональный интеллект : От процессов к измерениям / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. — М., 2009. — С. 31—39.

2. **Лабунская В. А.** Развитие личности методом танцевально-экспрессивного тренинга / В. А. Лабунская, Т. А. Шкурко // Психол. журн. — 1999. — Т. 20, № 1. — С. 57—63.

3. **Леонова А. Б.** Психологические технологии управления состоянием человека / А. Б. Леонова, А. С. Кузнецова. — М. : Смысл, 2009. — 311 с.

4. **Люсин Д. В.** Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин // Социальный интеллект : Теория, измерение, исследования. — М., 2004. — С. 29—36.

5. **Резапкина Г. В.** Психология и выбор профессии : программа предпрофильной подготовки / Г. В. Резапкина. — М. : Генезис, 2005. — 208 с.

6. **Романова О. Н.** Методические основы формирования психологической культуры младших школьников / О. Н. Романова // Первые Саранские философские чтения : Памяти профессора Р. И. Александровой / под ред. Е. В. Мочалова. — Саранск, 2005. — С. 254—256.

7. Социальный и эмоциональный интеллект : От процессов к измерениям / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. — М. : Изд-во Ин-та психологии РАН, 2009. — 351 с.

8. **Щербакова Н. А.** Эмпатические способности студентов-психологов : учеб. пособие / Н. А. Щербакова. — М. : Изд-во Моск. психолого-соц. ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. — 240 с.

9. **Salovey P.** Emocional intelligence / P. Salovey, J. D. Mayer // Imagination, Cognition and Personality. — 1990. — Vol. 9. — P. 185—211.

Поступила 05.05.10.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

О. О. Полякова, М. П. Лушкина

В статье на основе результатов эмпирического исследования анализируются особенности профессиональной идентичности современных студентов, психологические особенности личности, связанные с формированием профессиональной идентичности, а также различия становления профессиональной идентичности у девушек и юношей. Установлено, студенты в середине IV курса обучения уже имеют достаточно сформированную профидентичность. У девушек профидентичность более сформирована, чем у юношей. Статистический анализ эмпирических данных, проведенный с применением критерия H Краскала — Уоллеса, позволил выявить взаимосвязь сформированности профидентичности у студентов с такими личностными особенностями, как ориентация на собственный престиж, развитие себя, достижения, цели, процесс, результат, локус контроля — «Я», локус контроля — жизнь.

Проблема идентичности относится к сравнительно новой, но бурно развивающейся области психологического знания. Во многом это связано с растущим интересом к проблеме идентичности, который отражает реакцию науки на трансформацию общественных условий. Резкие социальные перемены сопровождаются развитием системы коммуникаций, различных видов мобильности, приводят к увеличению субъективной причастности к различным реальным и виртуальным группам, появлению новых статусно-ролевых и профессиональных позиций. В связи с этим многие отечественные и зарубежные авторы отмечают, что сегодня потребность человека в идентичности выходит по значимости на одно из первых мест [1, с. 218].

В современных исследованиях профессиональная идентичность выделяется как основной критерий профессионального развития личности и ведущая характеристика субъекта труда. Подобная точка зрения является развитием сложившейся в отечественной психологии труда логики осмысления критериев профессионального развития от эффективности деятельности исполнителя до характеристик профессионала.

Общественная динамика сопровождается не только сменой социальных ролей, но и появлением новых требований к подготовке специалистов, которая должна быть качественной, гибкой и порой быстрой. Новые проблемы хозяйственного, экономического, политического и культурного плана постоянно подвергают проверке устоявшиеся критерии профессионального развития и стимулируют стремление ученых к теоретическому осмыслению процесса профессионального самоопределения, профессионализации личности, становлению профессиональной идентичности специалиста.

Профессионал как субъект труда в отличие от исполнителя сам ставит цели деятельности, определяет пути и средства их достижения, несет ответственность за последствия ее реализации. Он владеет деятельностью в целом, удерживает ее предметность в многообразных практических ситуациях, способен к построению деятельности, ее изменению и развитию. Среди основных проблем подготовки современных профессионалов выделяются две взаимосвязанные предметные области: «идентичность» и «развитие». Идентичность предполагает осознанное внимание к вопросу «Кто я?», который сопровождает человека на протяжении всей его жизни и обусловливает многие важные моменты жизнедеятельности. Развитие означает направленность на профессиональный рост, новое качество работы, открытость в поиске информации, гибкость в целеполагании и принятии решений.

Идентичность и развитие в ходе профессионализации тесно и сложно переплетены: идентичность, с одной стороны, формируется в процессе профессионального развития, с другой, выступает одним из важных показателей становления личности профессионала. В практическом плане это значит, для того чтобы выжить в новых динамичных социально-экономических условиях, выдержать конкуренцию, обеспечить благополучие и стабильность на будущее, профессионал должен быть способен к постоянному развитию, а также анализу своего места в социальной и профессиональной среде. Поэтому современным направлением исследования идентично-

© О. О. Полякова, М. П. Лушкина, 2011

сти является изучение тех сторон этого явления, которые связаны с процессами социального и профессионального становления личности. Профессиональное становление как превращение индивида в профессионала сопровождается изменением представлений человека о себе, своем месте в профессиональном и социальном мире, т. е. обретением профессиональной идентичности, в более широком смысле, профессиональным самоопределением личности. Вопросы идентичности наиболее остро проявляются в периоды кризисов профессионального становления [2, с. 280].

Несмотря на постоянно растущий интерес к проблеме профессиональной идентичности вопрос о природе, структуре, динамике и функциях этого феномена представляется весьма запутанным. На наш взгляд это происходит, прежде всего, по причине слабой разработанности проблемы идентичности, и в частности, социальной идентичности, что отражается на понимании места профессиональной идентичности в общей структуре личности. Для продвижения в исследовании проблемы профессиональной идентичности важно понять, какое место занимает это явление в общей идентификационной структуре личности, а также его роль в профессиональном и социальном самоопределении личности.

Эмпирическое исследование профессиональной идентичности студентов как субъектов учебно-профессиональной деятельности было проведено в Мордовском государственном университете в октябре 2010 г. Выборку составили 100 студентов IV курса строительного факультета, факультета электронной техники, Историко-социологического института, филологического факультета (41 % из них юноши, 59 % — девушки).

Рассмотрим особенности профессиональной идентичности современных студентов, психологические особенности личности, связанные с формированием профессиональной идентичности, а также различия становления профессиональной идентичности у девушек и юношей.

Методика исследования статусов профессиональной идентичности А. А. Азбель позволила разделить экспериментальную выборку на четыре группы в зависимости от сформированности профессиональной идентичности: в группу А вошли испытуемые с профидентичностью ниже среднего уровня (22 % испытуемых), в группу Б — испытуемые со средней степенью выраженности профидентичности (19 %), в группу В — испытуемые с профидентичностью выше среднего уровня (17 %), в группу Г — испытуемые с ярко выраженной степенью профидентичности (42 %). Статистический анализ с применением критерия Н Краскала — Уоллеса показал значимость различий по этим четырем группам испытуемых ($H_{эмпир} = 86{,}412$ при $H_{теорет} = 11{,}345$ для $p \leq 0{,}01$). Распределение выборки по этим четырем группам, а также средние показатели сформированности профессиональной идентичности представлены ниже в таблице.

Таблица

Особенности сформированности профессиональной идентичности у студентов ($p \leq 0{,}01$)

Группы испытуемых по степени сформированности профессиональной идентичности	В целом по выборке $n = 100$		Юноши $n = 41$		Девушки $n = 59$	
	доля чел., %	средний показатель (баллы)	доля чел., %	средний показатель (баллы)	доля чел., %	средний показатель (баллы)
А: ниже среднего уровня	22 22 %	3,8	9 22%	4,0	13 22%	3,6
Б: средняя степень выраженности	19 19 %	7,1	7 17,1%	7,2	12 20,3%	7,1
В: выше среднего уровня	17 17 %	9,1	6 14,6 %	9,7	11 18,6 %	8,7
Г: ярко выраженный статус	42 42 %	15,3	16 39 %	15,1	26 44,1 %	15,4

Как видно по результатам представленной таблицы, большая часть опрошенных студентов (78 %) обладают достаточно сформированной профессиональной идентичностью — от средней степени выраженности до ярко выраженной степени профессиональной идентичности (19 чел., 17 чел., 42 чел.). Это означает, что они готовы совершить осознанный выбор дальнейшего профессионального развития или уже его совершили. У них

присутствует уверенность в правильности принятого решения об их профессиональном будущем. Этим статусом обладают те юноши и девушки, которые прошли через «кризис выбора» и самостоятельно сформировали систему знаний о себе, о профессиональных ценностях и жизненных убеждениях. Они могут осознанно выстраивать свою жизнь, потому что определились, чего хотят достигнуть. Причем у девушек она более сформирована, чем у юношей: профидентичность выше среднего и ярко выраженная профидентичность выявлена у 53,6 % юношей и у 62,7 % девушек.

Результаты исследования показывают, что у девушек профессиональная идентичность формируется более успешно: в группах сформированности профидентичности Б, В и Г девушек больше, хотя средний показатель степени сформированности профидентичности у девушек и юношей не особо различается. Ярко выраженный статус профессиональной идентичности выявлен у 39 % опрошенных юношей и у 44,1 % опрошенных девушек. Средний показатель по этой шкале у юношей составил M = 15,1 балла, у девушек M = 15,4 балла. Степень сформированности профессиональной идентичности выше среднего уровня выявлена у 14,6 % юношей и у 18,6 % девушек. Средний показатель у юношей — M = 9,7 балла, у девушек — M = = 8,7 балла. Средняя степень выраженности профессиональной идентичности выявлена у 17,1 % юношей и у 20,3 % девушек. Средний показатель у юношей — M = 7,2 балла, у девушек — M = 7,1 балла.

Одной из задач нашего эмпирического исследования являлось выявление психологических особенностей студентов, связанных с особенностями сформированности профидентичности. Эмпирические результаты, полученные с помощью различных методик («Маскулинность-фемининность» С. Бем, «Опросник терминальных ценностей» (ОТеЦ); «Тест смысложизненных ориентаций» (СЖО)) были подвергнуты статистической обработке с применением критерия H Краскала — Уоллеса. Проведенный анализ позволил сделать вывод о том, что формирование профессиональной идентичности у студентов очень тесно связано с такими особенностями, как ориентация на собственный престиж ($H_{эмпир} = 11,7^{*}$), цели ($H_{эмпир} = 17,8$), локус контроля — жизнь ($H_{эмпир} = 11,62$), развитие себя ($H_{эмпир} = 7,97^{**}$), достижения ($H_{эмпир} = 9,32$), процесс ($H_{эмпир} = 8,17$), результат ($H_{эмпир} = 8,04$), локус контроля — «Я» ($H_{эмпир} = 8,79$). Это личностные особенности, выявленные нами с помощью шкал методик СЖО и ОТеЦ. Такие психологические особенности, как маскулинность/феминность, ориентация на высокое материальное положение, креативность, активные социальные контакты, духовное удовлетворение, сохранение собственной индивидуальности, профессиональная жизнь, обучение и образование, семейная жизнь, общественная жизнь, увлечения, не связаны с формированием профессиональной идентичности у студентов.

Рассмотрим значимо различающиеся личностные особенности студентов с различной степенью сформированности профессиональной идентичности. Это личностные особенности, выявленные с помощью методик «Опросник терминальных ценностей» и «Смысложизненные ориентации».

Статистически значимыми оказались данные по трем терминальным ценностям методики ОТеЦ, среди которых собственный престиж, развитие себя, достижения. Шкала «Собственный престиж» означает ориентацию на завоевание своего признания в обществе путем следования определенным социальным требованиям. Так, в группе В при исследовании установлено следующее: чем менее сформирована профессиональная идентичность, тем более значим для студентов собственный престиж: в группе А показатель равен 33,8 балла, в группе Б — 31,1, в группе В — 26,5, в группе Г — 30,5 балла. Однако значимость собственного престижа немного возрастает в группе Г с ярко выраженным статусом профессиональной идентичности.

Шкала методики ОТеЦ «Развитие себя» означает познание своих индивидуальных особенностей, постоянное развитие своих способностей и других личностных характеристик. Так, в группе А показатель равен 34,1 балла, в группе Б — 35,1, в группе В — 31,0; в группе Г — 35,2 балла. Таким образом, значение развития себя наиболее выражено для студентов, у которых средняя степень выраженности профессиональной идентичности. Наименее выражен этот показатель в группе студентов В с выраженностью профессиональной идентичности выше среднего уровня. В целом нужно отметить, что развитие себя в системе терминальных ценностей достаточно важно для всех студентов.

---

* Здесь и далее при $H_{эмпир} = 11,345$ для $p \leq 0,01$.

** Здесь и далее при $H_{теорет} = 7,815$ для $p \leq 0,05$.

Шкала методики ОТеЦ «Достижения» означает постановку и решение определенных жизненных задач как главных жизненных факторов. Так, в группе А показатель равен 35,2 балла, в группе Б — 36,3, в группе В — 31,5, в группе Г — 36,4 балла. Таким образом, значение достижения наиболее выражено для студентов, у которых ярко выраженный статус профессиональной идентичности, и наименее важны достижения для студентов группы В с выраженностью профессиональной идентичности выше среднего уровня.

В выделенных экспериментальных группах студентов наблюдаются некоторые особенности и по смысложизненным ориентациям личности. Шкала «Цели» означает наличие или отсутствие в жизни человека целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Осмысленность цели в жизни возрастает от группы А к группе Г: в группе А показатель равен 27,2 балла, в группе Б — 28.9, в группе В — 29,4, в группе Г — 33,9 балла. Таким образом, совершенно отчетливо видно, что чем более сформирована профессиональная идентичность, тем более важно для студентов значение цели в жизни.

По шкале «Процесс» СЖО наблюдается практически та же тенденция, что и по предыдущей шкале: значение процесса наиболее выражено для студентов, у которых ярко выраженный статус профессиональной идентичности. Это восприятие человеком процесса своей жизни как интересного, эмоционально насыщенного и наполненного смыслом. Средний показатель в группе А равен 27,0 балла, в группе Б — 30,1, в группе В — 27,5, в группе Г — 31,2 балла.

Шкала «Результат» отражает оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть. Так, в группе А показатель равен 23,5 балла, в группе Б — 25,8, в группе В — 23,0, в группе Г — 26,1 балла. Таким образом, значение результата наиболее выражено для студентов, у которых ярко выраженный статус профессиональной идентичности.

Шкала «Локус контроля — „Я"» означает представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. Так, в группе А показатель равен 19,1 балла, в группе Б — 20,0, в группе В — 20,1, в группе Г — 22,2 балла. Таким образом, значение локуса контроля — «Я» наиболее выражено для студентов, у которых ярко выраженный статус профессиональной идентичности.

Шкала «Локус контроля — жизнь» означает убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Так, в группе А показатель равен 28,6 балла, в группе Б — 29,8, в группе В — 28,5, в группе Г — 32,6 балла. Таким образом, значение локуса контроля — жизнь наиболее выражено для студентов, у которых ярко выраженный статус профессиональной идентичности.

Из результатов, представленных выше, можно сделать следующие выводы. По методике ОТеЦ, а именно по шкалам «Собственный престиж», «Развитие себя» и «Достижения» в экспериментальных группах студентов мы выявили, что значения этих шкал выражены у студентов в зависимости от степени выраженности профессиональной идентичности. Для группы А, у которой уровень профессиональной идентичности ниже среднего уровня, наибольшее значение играет собственный престиж, для группы Б со средней степенью выраженности профессиональной идентичности, наибольшую роль играет развитие себя и для группы Г с ярко выраженной профессиональной идентичностью, наибольшее значение играют достижения.

Если говорить о методике СЖО, то здесь мы выявили, что значения всех шкал «Цели», «Процесс», «Результат», «Локус контроля — „Я"» и «Локус контроля — жизнь» выражены только у студентов группы Г с ярко выраженным статусом профессиональной идентичности.

Подводя самые общие итоги, можно сделать выводы о том, что студенты в середине IV курса обучения уже имеют достаточно сформированную профидентичность: 59 % из 100 опрошенных студентов обладают профидентичностью выше среднего и ярко выраженной профессиональной идентичностью. Причем у девушек она более сформирована, чем у юношей: профидентичность выше среднего и ярко выраженная профидентичность выявлены у 53,6 % юношей и у 62,7 % девушек.

Статистический анализ эмпирических данных, проведенный с применением критерия Н Краскала — Уоллеса, позволил сделать вывод о том, что формирование профидентичности у студентов связано с такими личностными особенностями, как ориентация на собственный престиж, развитие себя, достижения, цели, процесс, результат, локус контроля — «Я», локус контроля жизнь. Особенности профидентичности студентов не связаны с такими личностными особенно-

стями, как маскулинность/феминимность, ориентация на высокое материальное положение, креативность, активные социальные контакты, духовное удовлетворение, сохранение собственной индивидуальности, профессиональная жизнь, обучение и образование, семейная жизнь, общественная жизнь, увлечения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Заковоротная М. В.** Идентичность человека / М. В. Заковоротная. — Ростов н/Д : Изд-во Сев.-Кавказ. науч. центра высш. шк., 1999. — 235 с.

2. **Поваренков Ю. П.** Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. — М. : Изд-во УРАО, 2002. — 474 с.

Поступила 28.02.11.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ, ИГРАЮЩИХ В КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ

О. О. Полякова, Т. А. Мешкова

Целью экспериментального исследования было выявление распространенности зависимого поведения от компьютерных игр среди старших школьников и его соотношение с уровнем невротизации, склонности к отклоняющему поведению, гендерной и половой принадлежности.

Проблема влияния компьютерной игры на личность ребенка является одной из актуальных на данном этапе развития современного общества. Рост числа компьютерной техники и информатизации общества привел к тому, что практически в каждой семье и школе есть компьютер, который часто используется детьми и взрослыми как средство упорядочивания своего свободного времени.

Достаточно активные исследования в отрасли влияния компьютерных игр на личность в зарубежной психологии ведутся с конца 1980-х гг. XX в., отечественными же исследователями данная проблема стала рассматриваться с начала 1990-х гг. С развитием данной области исследования поставленная проблема стала изучаться психологами и в контексте возрастных особенностей личности. В основном компьютерные игры рассматривались с точки зрения их отрицательного влияния на личность человека, т. е. как проблемы аддиктивного (зависимого) поведения.

Исследователи И. Ципоркина и Е. Кабанова пришли к выводу, что игра отвлекает от неисполненных и неисполнимых желаний, помогает личности переживать трудности и разочарования, не прибегая ни к алкоголю, ни к наркотикам, что очень актуально для возрастной группы старших школьников, впоследствии они выделили условия, которые влияют на уход личности в виртуальный мир игры [6]. Выделить стадии формирования зависимости от компьютерных игр попытались ученые О. И. Одарушенко и В. А. Котляров [3].

Одним из актуальнейших направлений психологии компьютерной игры является исследование влияния компьютерной игры на личностные сферы игрока. Особенно актуально это для подросткового и юношеского возрастов (М. В. Бредихина [1], А. Е. Войскунский [2], С. А Шапкин [7], Ю. В. Фомичева, И. В. Бурмистров [5], И. Д. Ципоркина, Е. Кабанова [6] и др.).

Результаты исследований влияния компьютерной игры на личностное развитие детей и подростков иногда весьма противоречивы. В этом возрасте взрослеющие дети пытаются найти «свой круг общения», не от-

© О. О. Полякова, Т. А. Мешкова, 2011

ставать в разного рода новшествах, в частности, компьютерных играх и социальных сетях. Молодые люди старшего школьного возраста оказываются наиболее уязвимы, поскольку ими сложнее переживаются стресс, дискомфорт, напряжение, возникающие в семье и школе, в кругу сверстников. Компьютерная игра же помогает скрыться от многих проблем взрослой жизни. В поисках средств защиты некоторые из них прибегают к стратегиям аддиктивного поведения, выбирая, в частности, уход в виртуальный мир компьютерной игры. Поведение, при котором возникает зависимость к компьютерным играм, некоторые авторы называют гемблинговой аддикцией.

С целью выявления психологических особенностей современных школьников, играющих в компьютерные игры, в октябре — ноябре 2010 г. было проведено исследование 93 учащихся 10—11 классов общеобразовательных школ г. Саранска (54,8 % из них — девочки, 45,2 % — мальчики). Испытуемые последовательно заполняли несколько опросников: «Способ скрининговой диагностики компьютерной зависимости» (Л. Н. Юрьева, Т. Ю. Больбот), «Шкала для психологической экспресс-диагностики уровня невротизации (УН)», «Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (СОП)» (А. Н. Орел) и методика «Маскулинность-фемининность» (С. Бем). Ниже представлен анализ полученных результатов, описывающий особенности увлеченности старшеклассников компьютерной игрой, их психологические характеристики, а также половые различия.

На первом этапе исследования экспериментальная выборка была поделена на три группы в зависимости от продиагностированной стадии компьютерной зависимости (по методике Л. Н. Юрьева, Т. Ю. Больбот) [8]. Статистический анализ эмпирических данных, проведенный с использованием критерия H Краскала — Уоллеса показал наличие значимых различий между этими тремя группами ($H_{эмпир} = 74{,}214$ при $H_{теорет} = 9{,}211$ для $p \leq 0{,}001$).

В группу с нулевой степенью зависимости (группа А) вошли 26 человек, что составляет 27,96 % выборки. Средний показатель степени зависимости в этой группе достаточно мал M = 13,42. Больше половины опрошенных школьников (56 %) отнесены к категории «увлеченные» (группа Б). Средний показатель степени зависимости в этой группе составил M = 18,63. И еще 16 % находятся на стадии риска возникновения компьютерной зависимости (группа В). Средний показатель степени зависимости в этой группе составил M = 26,47. Среди опрошенных школьников не было выявлено ни одного, находящегося на стадии зависимости от компьютерных игр.

Статистический анализ эмпирических данных, проведенный с использованием U-критерия Манна — Уитни, показал наличие значимых различий по полу $U_{эмпир} = 6{,}388$ при $U_{теорет} = 8{,}366$ для $p \leq 0{,}05$, что позволяет говорить о наличии психологических особенностей у девушек и юношей. Распределение девушек и юношей по выделенным трем группам практически не различается. 29 % юношей (12 человек) и 27 % девушек (14 человек) составляют группу с нулевой степенью зависимости и средний показатель степени зависимости в этих группах составил M = 12,92 и M = 13,86 соответственно. 59 % девушек и 52 % юношей относятся к категории «увлеченные». Средний показатель степени зависимости в этой группе у девушек и юношей практически не различается (M = = 18,43 и M = 18,91 соответственно). 19 % юношей и 14 % девушек находятся на стадии «риска» (M = 25,63 и M = 27,43).

Статистический анализ эмпирических данных, проведенный с использованием критерия H Краскала — Уоллеса, позволил выявить четыре психологические особенности школьников, по которым существуют значимые статистические различия в зависимости от увлеченности школьников компьютерными играми. Это уровень невротизации ($H_{эмпир} = 6{,}891$ при $H_{теорет} = 5{,}992$ для $p \leq 0{,}05$), установки на социальную желательность ($H_{эмпир} = 6{,}167$ при $H_{теорет} = 5{,}992$ для $p \leq 0{,}05$), склонности к аддиктивному поведению ($H_{эмпир} = 6{,}039$ при $H_{теорет} = 5{,}992$ для $p \leq 0{,}05$), склонности к делинквентному поведению ($H_{эмпир} = 6{,}011$ при $H_{теорет} = 5{,}992$ для $p \leq 0{,}05$).

Не выявлены статистически значимые различия по таким психологическим особенностям, как склонность к преодолению норм и правил, самоповреждающему и саморазрушающему поведению, агрессии и насилию. Стоит отметить, что гипотеза, поставленная в начале исследования, касаемая связи степени влечения компьютерной игрой и гендерными особенностями, не подтвердилась: $H_{эмпир} = 1{,}970$ при $H_{теорет} = 5{,}992$ для $p \leq 0{,}05$.

Рассмотрим подробнее те психологические особенности школьников, которые статистически значимо связаны с особенностями увлеченности компьютерными играми. Установлено, что чем более школьники увлечены компьютерными играми, тем более у них выражена невротизированность лично-

сти, тем более они эмоционально неустойчивы ($H_{эмпир} = 6{,}891$ при $H_{теорет} = 5{,}992$ для $p \leq 0{,}05$). Низкая степень невротизации выявлена у 42 % школьников из группы А — с нулевой степенью зависимости (М = 46,15, средний показатель степени невротизации), у 27 % школьников из группы Б — «увлеченных» (М = 34,34), у 34 % школьников из группы В, находящихся на стадии риска возникновения компьютерной зависимости (М = 19,53). При низком уровне невротизации отмечаются эмоциональная устойчивость и положительный фон основных переживаний (спокойствие, оптимизм). Оптимизм и инициативность, простота в реализации своих желаний формируют чувство собственного достоинства, социальную смелость, независимость, легкость в общении и связанную с этими качествами хорошую стрессоустойчивость.

Отметим, что очень высокая и высокая степени невротизации в группе А не выявлены вовсе. В группе Б выявлены школьники с очень высокой (2 %) и высокой (2 %) степенями невротизации. В группе В (стадия риска) — их даже немного больше: 7 % с высокой и 13 % с повышенной степенями невротизации. При высоком уровне невротизации может наблюдаться выраженная эмоциональная возбудимость, продуцирующая различные негативные переживания (тревожность, напряженность, беспокойство, растерянность, раздражительность) и легкую фрустрируемость различными «внешними» и «внутренними» обстоятельствами.

Кроме того, мы видим, что при переходе от стадии увлеченности к другой уменьшается количество старшеклассников с низким и очень низким уровнем невротизации. Если в группе А (0 % зависимости) выявлены 42 % испытуемых с низким уровнем и 38 % с очень низким уровнем невротизации личности, то в группе Б («увлеченные») эти показатели составили 25 и 27 % соответственно, а в группе В («риска») — 20 и 13 %.

Если говорить о половых различиях в особенностях невротизации, то можно отметить, что юноши более невротизированы, чем девушки. Это видно и по среднему показателю невротизации: у девушек он в 1,4 раза выше, чем у юношей (М = 40,37 и М = = 28,83). А в соответствии с методикой, чем выше абсолютная величина показателя, тем ниже уровень невротизации. Среди девушек только 4 % проявили повышенный уровень невротизации, при этом нет ни одной девушки с очень высоким и высоким уровнями невротизации. Среди юношей на этих трех уровнях оказались в общей сложности 14 % (2, 5, и 7 % соответственно). С другой стороны, у девушек пониженные, низкие и очень низкие показатели выявлены в общей сложности у 82 % испытуемых (30, 40 и 12 % соответственно), у юношей на этих трех уровнях оказались 72 % испытуемых (7, 16 и 49 % соответственно).

Средний показатель степени невротизации по группе А составляет М = 46,15, в группе Б — М = 34,17, в группе В — М = = 19,53. У девушек и у юношей невротичность увеличивается пропорционально увеличению степени зависимости от компьютерной игры, на что указывают средние показатели степени невротизации: так для группы А среди девушек М = 54,79, группы Б — М = 36,97, группы В — М = 26,14; для юношей он составляет М = 36,08, М = 30,36, М = = 13,75 соответственно.

Математически доказана взаимосвязь степени компьютерной зависимости и склонности школьников к установке на социальную желательность в глазах окружающих (на уровне $p \leq 0{,}05$). С увеличением степени зависимости уменьшается готовность испытуемых представлять себя в благоприятном свете с точки зрения социальной желательности: показатели ниже нормы по уровню установки на социальную желательность в группе А (нулевой степени зависимости) 4 %, группе Б («увлеченные») 19 %, группе В («риска») 20 %. Самый большой уровень настороженности в отношении тестирования и склонности давать о себе благоприятные ответы наблюдается в группе Б.

Девушки больше, чем юноши (40 и 26 %) способны демонстрировать строгое соблюдение социальных норм и давать более благоприятные ответы о себе с точки зрения социальной значимости. Средний показатель в женской группе соответствует М = 4,2, в мужской М = 3,45.

Математический анализ выявил статистические различия между выделенными группами старшеклассников по шкале склонности к аддиктивному поведению на уровне $p \leq 0{,}05$. В группе А с нулевой степенью зависимости очень высока доля испытуемых (80 %) с нормой по шкале склонности к аддиктивному поведению. В группах Б (стадия увлеченности) и В (стадия риска) этот показатель значительно ниже (73 и 60 % соответственно) Наибольшую предрасположенность к уходу от реальности и склонности к каллазарно-компенсаторному способу решения личностных проблем продемонстрировали испытуемые группы Б (15 %) и В (27 %), причем группа В («риска») (27 %) демонстрирует наиболее выраженные психо-

логические потребности в аддиктивных состояниях. Всего в этих двух группах оказались 42 старшеклассника, что составляет 45 % испытуемых. В группе А высокий показатель по склонности к аддиктивному поведению составляет всего 8 %, что в 2 и 3 раза ниже, чем в группах Б и В соответственно. Так же в группах Б и В высок средний показатель уровня склонности к аддиктивности: M = 9,58 и M = 10.

Такие показатели в соответствии с методикой говорят о предрасположенности этих школьников (45 %) к уходу от реальности посредством изменения своего психологического состояния, о склонности к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем. Кроме того, эти результаты свидетельствуют об ориентации на чувственную сторону жизни, о наличии «сенсорной жажды», о гедонически ориентированных нормах и ценностях. Эти выводы согласуются и с выводами других исследователей, утверждающих, что компьютерная игра служит детям и подросткам средством отвлечения от жизненных проблем, является способом ухода от реальности (И. Шпоркина и Е. Кабанова [6], О. И. Олаpущенко и В. А. Котляров [3]).

Анализ данных показывает, что и среди девушек, и среди юношей, выявлено одинаковое количество испытуемых (12 %), которые имеют хороший социальный контроль. Причем количество девушек на 15 % превосходит юношей к склонностям к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем, при этом юноши превосходят девушек так же на 15 % в выраженной психологической потребности в аддиктивных состояниях. Средние показатели по данным шкалам соответственно равны M = 8,08 для девушек и M = 10,02 для юношей, что характеризует последних как более предрасположенных к аддиктивному поведению. Показатель склонности к аддиктивному поведению выше нормы у юношей — почти в 2,9 раза больше, чем у девушек (23 и 8 % соответственно).

Рассмотрим особенности аддиктивного поведения в женской и мужской выборках в зависимости от степени увлеченности компьютерными играми. Юноши из группы В (20 %) больше, чем все другие испытуемые, имеют выраженную психологическую потребность в аддиктивных состояниях (M = = 12,13). Основной контингент девушек показал норму по уровню склонности к аддиктивному поведению во всех трех группах: в группе А таких девушек 46,2 %, группе Б — 44,1, в группе В — 33,2 %. Девушки из группы «увлеченных» (Б) более подвержены иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем. Хороший социальный контроль демонстрируют юноши из группы А (7,7 %) и девушки из группы Б (7,7 %). Их средние показатели соответственно равны M = 7,58 и M = 8,63.

В исследованиях, посвященных влиянию компьютерной игры на личность детей и подростков, встречаются достаточно противоречивые выводы о взаимосвязи увлеченности компьютерной игрой и делинквентным поведением. Исследования Шимая с соавторами показали, что дети, часто играющие в игры-приставки, более социализированы, чем их неиграющие сверстники [1, с. 30]. По другим данным, увлеченность компьютерными играми ведет к социальной дезадаптации, появлению делинквентного поведения [8, с. 41].

В нашем исследовании подтверждена последняя взаимосвязь: выявлены статистические различия между выделенными группами старшеклассников по шкале склонности к делинквентному поведению ($H_{эмпир}$ = = 6,011 при $H_{корет}$ = 5,992 для $p \leq 0,05$). Установлено, что с повышением увлеченности компьютерной игрой уменьшается доля испытуемых с нормой по шкале склонности к делинквентному поведению и повышается доля испытуемых с показателями по этой шкале выше нормы. Так, в группе А с нулевой степенью зависимости доля старшеклассников с нормой по данной шкале составляет 73 %, в группе Б (стадия увлеченности) таких на 2 % меньше, а в группе В (стадия риска) таких школьников меньше на 13 %. Напротив, старшеклассников с высокими показателями делинквентного поведения в группе А всего 12 %, в группе Б — 17, а в группе В — уже 27 %, т. е. более чем в 2 раза по сравнению с группой А.

Юноши имеют более высокую готовность к реализации делинквентного поведения (26 %), чем девушки, их средний показатель степени делинквентного поведения равен M = 8,62. Девушки (82 %) имеют более низкий уровень социального контроля и предрасположенность к делинквентному поведению, чем юноши (58 %). Данные тенденции практически равны в обеих выборках (10 и 11 % соответственно).

Девушки (6,7 %) и юноши (20 %) из группы В имеют наиболее высокую готовность к реализации делинквентного поведения в сравнении с другими группами, причем у юношей данная тенденция выражена сильнее, что подтверждают и средние показатели по данной группе, составившие для девушек M = 8,43, для юношей M = 11,13. Наи-

менее склонны к делинквентному поведению девушки из группы В (6,7 %) среди женской выборки М = 8,43 и среди мужской — юноши из группы А (11,5 %). М = 11,16. Наиболее высокий уровень социального контроля и меньшую склонность к делинквентным тенденциям среди юношей и девушек имеют юноши из группы А (11,5 %) М = 7, как и наиболее высокие тенденции к делинквентному поведению юноши из группы В (20 %) М = 11,13. Склонность к реализации делинквентного поведения увеличивается вследствие возрастания степени зависимости от компьютерной игры.

Спорным в психологии остается вопрос о формировании агрессивности у детей: одни авторы доказывают, что компьютерные игры агрессивного содержания повышают агрессивность пользователей, другие отрицают эту взаимосвязь [8, с. 89]. По мнению С. А. Шашкина, среди игр, которые популярны у подростков, имеются и игры с элементами войны и насилия, и ролевые игры. Однако утверждение средств массовой информации о предпочтении подростками игр агрессивного содержания следует считать сильным преувеличением [7]. В нашем исследовании не выявлены статистически значимые взаимосвязи увлеченности компьютерной игрой и агрессивностью играющих школьников ($H_{эмпир}$ = 3,415 при $H_{теорет}$ = 5,992 для $p \le 0,05$). По всей видимости, в этой проблеме необходимо проводить более подробный анализ влияния различных видов компьютерных игр, прежде всего игр с элементами агрессии, насилия.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование 93 старшеклассников г. Саранска позволило сделать следующие выводы. Современные старшеклассники Саранска достаточно увлечены компьютерной игрой, причем юноши больше, чем девушки. Только 28 % опрошенных не имеют риска развития компьютерной зависимости. Больше половины опрошенных школьников (56 %) отнесены к категории «увлеченные». И еще 16 % находятся на стадии риска возникновения компьютерной зависимости. Среди опрошенных школьников не было выявлено ни одного, находящегося на стадии зависимости от компьютерных игр. Большинство, как девушек, так и юношей (59 и 52 % соответственно) относятся к категории «увлеченные». В группе риска возникновения зависимости юношей на 5 % больше, чем девушек.

Применение критерия Н Краскала — Уоллеса позволило выявить 4 психологические особенности старших школьников, по которым существуют статистически значимые различия между выделенными группами, а именно в уровне невротизации, установки на социальную желательность, склонности к аддиктивному и делинквентному поведению. Не выявлены статистически значимые различия по таким психологическим особенностям старшеклассников, как склонность к преодолению социальных норм и правил, самоповреждающему и саморазрушающему поведению, агрессии, насилию, гендерным особенностям.

В целом старшеклассники достаточно эмоционально устойчивы, однако, с увеличением степени увлеченности компьютерной игрой повышается и степень невротизации. Эта тенденция повторяется и в женской, и мужской выборках. Юноши более невротизированны, чем девушки.

С увеличением степени увлеченности компьютерной игрой уменьшается установка на социальную желательность. Девушки более, чем юноши, стремятся демонстрировать строгое соблюдение социальных норм.

Чем выше увлеченность компьютерными играми, тем более высока степень склонности к аддиктивному поведению. Наибольшую предрасположенность к уходу от реальности и склонности к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем продемонстрировали старшеклассники, находящиеся на стадии риска возникновения зависимости от компьютерной игры (27 %). 45 % школьников продемонстрировали стремление к уходу от реальности посредством изменения своего психологического состояния, склонности к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем. У старшеклассников с нулевой степенью зависимости высокий показатель по склонности к аддиктивному поведению встречается в 2 и 3 раза реже, чем у старшеклассников, находящихся на стадии увлеченности компьютерной игрой и стадии риска возникновения зависимости. Юноши более, чем девушки, предрасположены к аддиктивному поведению.

Склонность к реализации делинквентного поведения увеличивается из-за возрастания степени зависимости от компьютерной игры. Юноши имеют более высокую готовность к реализации делинквентного поведения, чем девушки. Девушки (82 %) имеют более низкий уровень социального контроля и предрасположенность к делинквентному поведению, чем юноши (58 %).

Таким образом, подтвердилась актуальность исследования проблемы влияния компьютерных технологий на развитие личности детей, подростков и юношества. Подчерк-

нем необходимость разработки специальных программ по профилактике возникновения компьютерной игровой зависимости в этих возрастных группах.

По мнению исследователей проблемы компьютерного гемблинга (Р. Е. Радеева, Е. О. Смирнова [4], А. Е. Войскунский [2], М. В. Бредихина [1] и др.), единственным на настоящий момент проверенным способом не дать подростку оказаться в зависимости от компьютерных игр — это привлечь его в процессы, не связанные с компьютерами, чтобы электронные игры и процессы не стали заменой реальности. Показать растущему человеку, что существует масса интересных развлечений помимо компьютера (боулинг, сноуборд, пейнтбол, рафтинг, футбол и т. д.), которые не только позволяют пережить острые ощущения, но также тренируют тело и нормализуют психологическое состояние. Также следует уделять внимание обучению педагогов основам профилактической работы, предоставление им адекватной информации о возможных отклонениях в развитии личности игрового аддикта, вооружение их конкретными психотехническими и психотерапевтическими приемами (ролевые игры, тренинги, дискуссионная работа), способами формирования систем, альтернативных компьютерным игровым увлечениям.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Бредихина М. В.** Педагогические аспекты психологии гемблинговой аддикции у подростков / М. В. Бредихина // Социология образования. — 2007. — № 3. — С. 28—32.

2. **Войскунский А. Е.** Актуальные проблемы зависимости от Интернета / А. Е. Войскунский // Психол. журн. — 2004. — Т. 25, № 1. С. 90—100.

3. **Котляров В. А.** Другие наркотики, или Homo Addictus : Человек зависимый / В. А. Котляров. — М. : Психотерапия, 2006. — 480 с.

4. **Радеева Р. Е.** Влияние компьютерной игры на психологию учащихся [Электронный ресурс] / Р. Е. Радеева, Е. О. Смирнова. — Режим доступа: http://www.childpsy.ru/lib/articles/id/10345.php. — Загл. с экрана.

5. **Фомичева Ю. В.** Психологические корреляты увлеченности компьютерными играми / Ю. В. Фомичева, А. Г. Шмелев, И. В. Бурмистров // Вестн. МГУ. — Сер. № 14, психология. — 2001. — № 3. — С. 27—39.

6. **Циморкина И. Д.** Психологическая зависимость : как не разориться, покупая счастье / И. Д. Циморкина, Е. Кабанова. — М. : АСТ-ПРЕСС КНИГА. — 336 с.

7. **Шапкин С. А.** Компьютерная игра : новая область психологических исследований / С. А. Шапкин // Психол. журн. — 1999. — Т. 20, № 1. — С. 86—102.

8. **Юрьева Л. Н.** Компьютерная зависимость : формирование, диагностика, коррекция и профилактика : монография / Л. Н. Юрьева, Т. Ю. Больбот. — Днепропетровск : Пороги, 2006. — 196 с.

Поступила 10.03.11.

ИССЛЕДОВАНИЯ ПОЛОГЕНДЕРНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ РАЗВИТИЯ ВООБРАЖЕНИЯ

Л. В. Мищенко

Исследовалась специфика пологендерных структур индивидуальности младших школьников с высоким и низким уровнем развития воображения. Выявлено, что структуры интегральной индивидуальности мальчиков с высоким уровнем развития воображения более гармоничны, чем у девочек с таким же уровнем развития воображения, в то время как интегральная индивидуальность мальчиков с низким уровнем развития воображения менее гибкая и пластичная, чем у девочек

В современной психологии гендерное направление и «психология пола» различаются теоретико-методологическими основаниями. Понятие «пол» используется для обозначения анатомо-физиологических особенностей мужчин и женщин. Термин «гендер» указывает, прежде всего, на социальные ожидания относительно межполовых различий в психических особенностях и моделях поведения [3].

История половых и гендерных исследований показывает, что для них характерен в основном поэлементный анализ индивидуальных свойств, т. е. сегодня в педагогической психологии широко распространен путь, сводящий целостную характеристику индивидуальности ребенка того или иного возраста к отдельным составляющим [1—2; 4—7]. В итоге психологическая характеристика индивидуальности детей на той или иной ступени онтогенеза представляет собой собирательный образ, неуправляемый со стороны педагога. Для решения этих вопросов необходимы продуктивные в теоретическом плане и эффективные в практическом отношении концепции обучения и воспитания ребенка как интегральной индивидуальности с учетом пологендерных особенностей.

Но традиционная отечественная педагогическая психология в настоящее время недостаточно ориентирована на современные общепсихологические представления о целостной индивидуальности человека, основанные на различных вариантах системного подхода [2]. В то время как постановка и решение практически любой психолого-педагогической проблемы не могут быть достаточно эффективно осуществлены вне опоры на общепсихологическое знание, включающее сегодня проблематику системного подхода к исследованию индивидуальности человека. Этот вывод закономерно вытекает из современных теорий и концепций педагогической психологии (В. В. Давыдов, И. А. Зимняя, В. П. Зинченко, Н. В. Кузьмина, А. А. Леонтьев, В. Я. Ляудис, А. К. Маркова, В. В. Рубцов, В. А. Сластенин, Н. Ф. Талызина, Д. И. Фельдштейн и др.).

Необходимость междисциплинарного и интегративного подхода в педагогической психологии подчеркивается и обосновывается во многих работах и современных теоретико-методологических конструкциях (Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, В. В. Белоус, В. В. Давыдов, Ю. М. Забродин, И. А. Зимняя, В. П. Зинченко, Е. А. Климов, А. К. Маркова, Б. А. Никитюк, А. В. Петровский, В. А. Петровский, В. В. Рубцов, В. М. Русалов, В. А. Сластенин, В. Д. Шадриков, Д. И. Фельдштейн и др.). К их числу относится и принятая нами за исходную теоретическую основу теория интегральной индивидуальности В. С. Мерлина [4], базирующаяся на методологии одного из вариантов системного подхода (Л. Берталанфи, П. К. Анохин и др.) и продуктивно развивающаяся в последние годы в Пятигорской психологической научной школе.

Руководствуясь основным методологическим принципом — принципом системности, а в экспериментально-методическом плане — общей теорией живых саморегулируемых и самоактуализирующихся систем, В. С. Мерлин показал, что интегральная индивидуальность человека — частный случай саморазвивающейся и саморегулируемой живой системы [4]. Она состоит из относительно замкнутых подсистем (иерархических уровней) человеческих свойств, выделяемых в зависимости от уровней развития мате-

© Л. В. Мищенко, 2011

рии — биохимического, общесоматического, нейродинамического, психодинамического, личностного, метаиндивидуального и уровня социально-исторических индивидуальных свойств. Между иерархическими уровнями интегральной индивидуальности существуют много-многозначные (полиморфные) связи, вскрывающие непричинный — телеономный — тип детерминации (в отличие от однозначных связей на одном и том же уровне, вскрывающих каузальный тип детерминации). В онтогенезе полиморфные связи возникают равновероятно благодаря опосредующей функции цикла промежуточных переменных.

Следовательно, в рамках теории интегральной индивидуальности В. С. Мерлина индивидуальность мальчиков и девочек младших школьников рассматривается не как отдельный набор свойств (будь то анатомо-физиологические или социально-психологические свойства), а как характер связи между ними [4]. Интегративный подход к изучению индивидуальности в данном случае позволяет объединить научные знания, накопленные психологией пола и гендерной психологией, и исследовать целостный пологендерный портрет индивидуальности младшего школьника на основе изучения взаимосвязей биологически и социально детерминированных свойств интегральной индивидуальности.

Учитывая, что индивидуальность младших школьников, мальчиков и девочек, формируется не из совокупности их свойств, а в соответствии с закономерными типами связей между ними, мы провели в рамках Пятигорской научной школы исследование в 2009–2010 гг. на базе МОУ СОШ № 12 г. Сочи [6]. Испытуемыми были младшие школьники в количестве 87 детей, из них 43 девочки и 44 мальчика. С помощью специальной методики было исследовано развитие воображения у младших школьников и на этом основании была выделена группа с хорошо развитым воображением и группа с низким уровнем развития воображения. Затем были диагностированы свойства психодинамического уровня, вторичных свойств индивида, личностного и социально-психологического уровней интегральной индивидуальности младших школьников с высоким и низким уровнем развития воображения.

Диагностика психодинамического уровня проводилась с помощью методик «Широта классификаций» (вариант Р. Б. Кеттелла), «Неструктурированные рисунки» Р. Б. Кеттелла и «Песочные часы» В. С. Мерлина, «Тест руки» Т. Н. Курбатовой. Вторичные свойства индивида изучались с помощью методики «Магазин» З. М. Истоминой, методики «Изучение запоминания в различных видах деятельности» А. А. Смирнова. Свойства личностного уровня исследовались с помощью методики Дембо — Рубинштейн в модификации В. Г. Шур «Лесенка» и методики Г. А. Урунтаева «Изучение проявления самооценки в разных видах деятельности». Свойства социально-психологического уровня диагностировались с помощью методики Рене Жиля, изучались свойства, характеризующие отношение ребенка к семейному окружению (мать, отец, бабушка, сестра и др.), отношение к другу или подруге, к авторитетному взрослому и пр., а также свойства, проявляющиеся в различных отношениях: общительность, осторожность, стремление к доминированию, социальная адекватность поведения.

Полученные результаты обрабатывались с применением следующего математического аппарата: t-критерий Стьюдента, дискриминантный, корреляционный и факторный анализы. Изучались пологендерные интегральные психологические портреты младших школьников с высоким и низким уровнем развития воображения.

Рассмотрим специфику ***пологендерной структуры интегральной индивидуальности младших школьников с высоким уровнем развития воображения***. В этой группе мы провели поэлементный и интегральный анализ пологендерных структур интегральной индивидуальности младших школьников.

При поэлементном сравнении, которое дает t-критерий Стьюдента, мы обнаруживаем незначительное количество статистически значимых различий у мальчиков и девочек, всего лишь 18 %. Интегральный анализ дает нам несколько другие результаты. Комплексные показатели вторичных свойств индивида, социально-психологического и личностного уровней интегральной индивидуальности различаются на статистически значимом уровне у мальчиков и девочек этой группы. В то время как интегральный показатель психодинамического уровня не продемонстрировал статистически значимой разницы у мальчиков и девочек. Статистическое сравнение пологендерных структур по комплексному показателю высших и низших уровней интегральной индивидуальности младших школьников этой группы не продемонстрировало статистически значимую разницу. Анализ статистического сравнения пологендерных структур

интегральной индивидуальности младших школьников по комплексному показателю всех уровней в целом продемонстрировал статистически значимые различия. У девочек на статистически значимом уровне интегральный показатель выше, чем у мальчиков. Сравнительный внутриуровневый анализ корреляций в структурах индивидуальности мальчиков и девочек с высоким уровнем развития воображения продемонстрировал, что общая внутриуровневая корреляционная плотность у девочек выше, чем у мальчиков.

Межуровневый корреляционный анализ структур интегральной индивидуальности мальчиков и девочек с высоким уровнем развития воображения демонстрирует, что у мальчиков межуровневые взаимосвязи более согласованы и гармонизованы в структуре интегральной индивидуальности, чем в структуре интегральной индивидуальности девочек. Плотность корреляций между близлежащими уровнями интегральной индивидуальности в отдельности более широко представлена у мальчиков 10 значимых связей в сравнении с девочками, у которых 8 значимых корреляций. Межуровневая структура интегральной индивидуальности мальчиков более уплотнена и упорядочена, чем межуровневая структура интегральной индивидуальности мальчиков. У мальчиков структура интегральной индивидуальности в большей степени представлена много-многозначными связями, у мальчиков их насчитывается 10, а у девочек — 9. В целом по плотности межуровневых связей, характеризующих степень пластичности интегральной индивидуальности, мальчики опережают девочек. Следовательно, межуровневый анализ интегральной индивидуальности мальчиков и девочек позволяет утверждать, что у мальчиков межуровневая структура интегральной индивидуальности более уплотнена и упорядочена, чем у девочек.

Факторный анализ пологендерных структур интегральной индивидуальности с высоким уровнем развития воображения также выявил сходство и различия у мальчиков и девочек. У мальчиков и девочек выявлены по три фактора: по одному целостному и по два частичных. По характеру межфакторных связей, которые или ограничивают возможности человека (ортогональные), или увеличивают гибкость и пластичность его приспособления к жизненным реалиям и изменяющимся условиям объективной ситуации (облические), мы обнаруживаем и определенное сходство, и некоторые различия у мальчиков и девочек. И у тех и у других доминируют облические зависимости: у девочек — 9, у мальчиков — 10; ортогональных зависимостей у мальчиков выявлено 8, у девочек — 7.

Рассмотрим особенности ***пологендерных структур интегральной индивидуальности младших школьников с низким уровнем развития воображения***.

В группе с низким уровнем развития воображения при статистическом сравнении структур индивидуальности мальчиков и девочек по отдельным показателям различия были незначительные (поэлементный анализ — *t*-критерий Стьюдента). Было обнаружено всего 7 %.

Дискриминантный анализ выявил различия по комплексному показателю психодинамического уровня: у девочек он статистически значимо ниже, чем у мальчиков. По другим показателям и по общему комплексному показателю-дискриминатору различий на статистически значимом уровне между мальчиками и девочками с низким уровнем развития воображения обнаружено не было.

Внутриуровневый корреляционный анализ пологендерных структур интегральной индивидуальности мальчиков и девочек с низким уровнем развития воображения демонстрирует, что у мальчиков внутриуровневая плотность 20 %, а у девочек — 25 %. Сравнительный межуровневый анализ корреляций позволил утверждать, что межуровневая структура интегральной индивидуальности девочек более уплотнена и упорядочена, чем у мальчиков. У девочек общая межуровневая плотность составляет 13 %, а у мальчиков — 9 %. У девочек межуровневая структура в большей степени представлена гибкими много-многозначными зависимостями: у девочек их насчитывается 10, у мальчиков — 8.

Факторный анализ пологендерных структур интегральной индивидуальности младших школьников с низким уровнем развития воображения также выявил определенные различия у мальчиков и девочек. У мальчиков и девочек выявлены по три фактора: по одному целостному и по два частичных. По характеру межфакторных связей — у девочек больше облических связей (7), которые обладают большей гибкостью и пластичностью, чем у мальчиков (5), а ортогональных связей, которые ограничивают возможности человека, у девочек меньше (11), чем у мальчиков (13).

Итак, пологендерные структуры интегральной индивидуальности мальчиков и девочек младших школьников с высоким и низким уровнем развития воображения отли-

чаются тем, что структура девочек и мальчиков младших школьников с высоким уровнем развития воображения оболическая, т. е. более гибкая и пластичная, чем у младших школьников с низким уровнем развития воображения — она у них ортогональная. По критерию наполняемости факторов у младших школьников с высоким уровнем развития воображения структура интегральной индивидуальности мальчиков и девочек более гармоничная. Различия по пологендерному признаку выражаются в том, что структура интегральной индивидуальности мальчиков с высоким уровнем воображения обладает большей гибкостью и пластичностью по сравнению с девочками, а структура интегральной индивидуальности мальчиков с низким уровнем воображения наоборот обладает меньшей гибкостью и пластичностью по сравнению с девочками.

На основании вышесказанного можно сделать следующие выводы:

1. Уникальность пологендерных структур интегральной индивидуальности младших школьников зависит от уровня воображения.

2. Структуры интегральной индивидуальности мальчиков к девочек с высоким уровнем развития воображения имеют общее и различное: структуры одинаково гармоничны, но у мальчиков она более гибкая и пластичная, чем у девочек (у мальчиков больше оболических связей); наибольшую приспособительную значимость у мальчиков имеют вторичные свойства индивида, у девочек — личностный уровень. Внутриуровневая корреляционная плотность у девочек с высоким уровнем воображения выше, чем у мальчиков. Межуровневая структура интегральной индивидуальности мальчиков более уплотнена и упорядочена, чем у девочек.

3. Структуры интегральной индивидуальности мальчиков и девочек с низким уровнем развития воображения в одинаковой степени менее гармоничны, чем структуры младших школьников с высоким уровнем развития воображения. У девочек структура менее гибкая и пластичная, чем у мальчиков (меньше оболических связей и больше ортогональных); наибольшую приспособительную значимость у мальчиков имеют вторичные свойства индивида, у девочек — социально-психологический уровень. Внутриуровневая корреляционная плотность у девочек с низким уровнем воображения выше, чем у мальчиков. Межуровневая структура интегральной индивидуальности девочек более уплотнена и упорядочена, чем у мальчиков. Ведущую роль в организации структур интегральной индивидуальности мальчиков с высоким и низким уровнем воображения играют низшие уровни, у девочек — высшие.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Белоус В. В.** Введение в психологию полиморфной индивидуальности / В. В. Белоус. — Москва ; Пятигорск : РАО — ПГЛУ, 2005. — 236 с.

2. **Боязитова И. В.** Проблемы интегративной психологии развития / И. В. Боязитова. — Москва ; Пятигорск : ПГЛУ, 2004. — 357 с.

3. **Клецина И. С.** Психология гендерных отношений : теория и практика / И. С. Клецина. — СПб. : Алетейя, 2004. — 408 с.

4. **Мерлин В. С.** Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин. — М. : Педагогика, 1986. — 255 с.

5. **Мищенко Л. В.** Развитие пологендерных структур интегральной индивидуальности младших школьников в условиях реализации современных образовательных программ / Л. В. Мищенко, М. Л. Шаповалова // Инновация в образовании. — 2009. — № 9. — С. 71—79.

6. **Мищенко Л. В.** Пологендерные исследования интегральной индивидуальности младших школьников с низким уровнем развития воображения / Л. В. Мищенко, М. П. Белополова // Материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 70-летию ШГПИИЯ-ПГЛУ и кафедры психологии и педагогики. — Пятигорск, 2009. — С. 349—366.

7. **Щебетенко А. И.** Межуровневые структуры интегральной индивидуальности / А. И. Щебетенко. — М. : Смысл, 2007. — 240 с.

Поступила 15.02.11.

АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТИ СООТНОШЕНИЙ УВЛЕЧЕНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА

Т. В. Тарасова, А. Д. Погбаева

В работе рассматриваются некоторые аспекты влияния увлечений на профессиональное самоопределение, которое является осознанным индивидом профессиональной деятельностью на основе самооценки своих качеств и в соответствии со своими интересами и потребностями, определение себя относительно выработанных в социуме критериев профессионализма.

Профессиональная деятельность дает человеку большие возможности: она позволяет ему самореализовать себя, проявить свою индивидуальность, создает финансовую основу благополучия личности, поддерживает психическое здоровье и что очень важно — дает ощущение нужности обществу, удовлетворенность жизнью. Ученые убедились в том, что люди, достигшие профессиональных вершин, сделавшие карьеру, живут намного дольше тех, кто неудачлив в работе. Получается, что правильный выбор работы — один из значимых факторов успешности в жизни человека.

Профессиональная ориентация решает одну из важнейших задач социализации личности — задачу ее профессионального самоопределения. Жизнь показывает, что в случае правильного выбора молодым человеком профессии в выигрыше не только общество, но, главное, личность, испытывающая удовлетворение и получающая широкие возможности для самореализации.

Еще в школе человек чаще всего находит область раскрытия своих способностей и самореализации. Процесс выполнения интересной ему деятельности наполняет жизнь яркими красками, радостью, доставляет удовольствие. Человек растет, развивается, и уже в молодости становится актуальной проблема соотношения увлечений, интересов человека и его профессионального выбора [1, с. 64—68].

Дж. Сьюпер считает, что в течение жизни (карьеры) человек вынужден совершать множество выборов с учетом его личностных особенностей, направленности личности. В настоящее время утвердившимся считается представление о том, что личность не только органично отвечает на те или иные воздействия, которым она подвергается, но и с определенного времени своей жизни способна сознательно выбирать для себя рол занятий, устанавливать круг общения, самостоятельно организовывать свое бытие (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, Л. Н. Коган, Л. В. Сохань и др.).

Социальные психологи и социологи уделяют много внимания проблемам выбора профессии, профессиональной адаптации, развития профессиональных способностей, удовлетворенности трудом и профессией. Б. Г. Ананьев отмечал, что трудовая деятельность выступает как условие и форма проявления зрелости личности (в том числе профессиональной). Однако вопрос о способе связи (или идентификации) личности с профессией не ставился. Между тем, характер связи (в том числе идентификации) личности с профессией определяет и потенциал ее движения в будущем, и удовлетворенность в настоящем, иными словами, и перспективу, и ретроспективу личности [2, с. 45—46].

Идентификация, как показывают исследования, осуществляется разными способами, что позволило нам условно выделить и разные типы личности, использующие эти способы. Основываясь на результатах исследования, можно сказать, что для одного типа личности круг профессий ограничен и определён ее особенностями. Если человек совершает свой выбор случайно, неадекватно, то в перспективе его ждет смена профессии, поиски новой. Жизненная перспектива выступает для этой личности как постоянное (или временное) занятие данной профессией. Для второго типа личности круг профессий определяется возможностями профессионального роста, а перспектива предстает как карьера. Для третьего типа профессия определена его потенциальными способностями, а перспектива выступает как профессиональное развитие. Для четвертого типа спектр профессий достаточно широк, хотя на первый взгляд кажется, что ярко выраженные способности людей этого типа ограничивают выбор про-

© Т. В. Тарасова, А. Д. Погбаева, 2011

фессии. На самом деле основанием идентификации является способность людей к творчеству и активности, а перспективой — возможность творчества.

Существует идентификация с общественной деятельностью. Она дает огромную социальную перспективу, которая соединяется с профессиональной перспективой любого типа. Наконец, особый вид идентификации с профессией представляет собой такая идентификация, которая дает личности перспективу повышения уровня материального благосостояния. Для некоторых людей такая направленность заменяет отсутствие интереса к профессии, а также работу не по специальности, что приводит к концентрации активности в сфере обыденной жизни, в сфере потребительства.

В определенный период жизни потребность в труде (желание быть материально независимым от родителей) становится основной жизненной потребностью. Для другой возрастной группы труд может выступать средством удовлетворения потребности личности в общественном признании, престиже, способом самовыражения, признания обществом ее индивидуальности. Эти качества труда делают его важнейшей основой жизненной перспективы личности взрослого человека [5].

Профессиональное самоопределение — многомерный и многоступенчатый процесс. В психологии развития профессиональное самоопределение обычно подразделяют на ряд этапов, продолжительность которых варьирует в зависимости от социальных условий и индивидуальных особенностей развития.

Наиболее известной в России является периодизация развития человека как субъекта труда Е. А. Климова:

1. Стадия предыгры.
2. Стадия игры.
3. Стадия овладения учебной деятельностью.
4. Стадия «оптации» (от лат. optatio — желание, выбор).
5. Стадия адепта — профессиональная подготовка, которую проходят большинство выпускников школ.
6. Стадия адаптанта — вхождение в профессию после завершения профессионального обучения.
7. Стадия интервала — вхождение в профессию в качестве полноценного коллеги, способного стабильно работать на нормальном уровне.
8. Стадия мастера.
9. Стадия авторитета.
10. Стадия наставника [4, с. 24—25].

Разумеется, интересы, способности и ценности проявляются, хотя бы неявно, на любой стадии выбора. Но ценностные аспекты, как общественные (осознание социальной ценности той или иной профессии), так и личные (осознание того, чего индивид хочет для себя), являются более обобщенными и обычно созревают и осознаются позже, чем интересы и способности, дифференциация и консолидация которых происходит параллельно и взаимосвязанно. Интерес к предмету стимулирует человека больше заниматься им, это развивает его способности; а выявленные способности, повышая успешность деятельности, в свою очередь подкрепляют интерес. Стоит упомянуть о том, что какое-либо увлечение человека, которое приносит ему удовольствие, носит название «хобби».

Интересна также точка зрения специалистов Центра тестирования при МГУ «Гуманитарные технологии» по поводу соотношения увлечения и профессионального выбора человека. Директор центра, психолог Алексей Серебряков считает, что, проводя параллели между увлечениями и работой, можно выделить два направления. Одна категория людей ищет в увлечениях то, чего им не хватает на работе, а вторая, напротив, выбирает увлечения, которые по своей сути близки их роду деятельности. Последнюю категорию Алексей Серебряков характеризует как людей с предпринимательским складом характера. Причем у большинства предпринимательских хобби есть еще один полезный побочный эффект: тренинговый. Шахматы, например, тренируют память и умение просчитывать свои действия на несколько ходов вперед, а экстремальные виды спорта развивают навык быстро принимать решение в критической обстановке.

По мнению психотерапевта Т. Калошиной из Института психотерапии и клинической психологии, хобби существуют для того, чтобы «переключать мозги». В отличие от не творческих физических нагрузок, например мытья полов, которые делаются «на автопилоте» и обычно не избавляют от будничных мыслей, творческие увлечения заставляют человека думать в другом направлении: какой будет его работа, как лучше ее сделать и т. п. Т. Калошина считает, что каждому человеку сегодня необходимо иметь творчество [3]. Большинство людей реализуют данную потребность в работе, но этого недостаточно. Занимаясь каким-то одним делом, которому человек обучен и которое умеет делать хорошо, он замыкается на определенном клише. Сначала он счастлив и доволен, но потом начинает чувствовать, что ему чего-то не хватает. А хобби помогает справиться

со многими недостатками характера, развить креативность и уверенность в себе, а также начать делать что-то новое в жизни.

Конечно же, полное совмещение или же разграничение увлечения и профессии — это сугубо индивидуальный выбор каждого человека. Приведем, к примеру, случай превращения увлечения человека в его профессию, которая стала неотъемлемой частью его жизни. В качестве метода для данного исследования было выбрано мини-сочинение на тему «Мое увлечение и профессия». Испытуемый подробно описал зарождение интереса (к радиоэлектронике), развитие и постепенный переход увлечения «всей его жизни» в профессию. Было выявлено исключительно положительное влияние устойчивого интереса на карьерный рост испытуемого. При этом ключевой момент состоит в том, что именно психологические особенности человека, которые привели его к увлечению, становятся определяющим фактором в профессиональном становлении. Из сочинения испытуемого: «В работе мне всегда помогает моя увлеченность радиоэлектроникой, так как она требует усидчивости, доведения дел до конца... Счастлив тот человек, у которого хобби совпадает с работой!». Итак, хобби — вовсе не помеха карьере. Как мы видим, наши увлечения обычно тем или иным способом помогают в работе.

Отметим, что увлечение может стать профессией, равно как профессия может стать для человека увлекательной. Любое увлечение может быть ценным с профессиональной точки зрения. И если человек умеет делать красивые вещи, шить, вкусно готовить, стричь, делать массаж или уколы, выращивать цветы или разводить домашних животных, ремонтировать бытовую технику, писать компьютерные программы, играть в шахматы, то он не только имеет возможность полноценно отдыхать, общаться с интересными людьми и быть интересным собеседником. Любое увлечение может стать поводом для завязывания деловых знакомств, источником дополнительного дохода или даже поворотным пунктом для выбора новой профессии.

Существует и другая категория людей, для которых приемлемо, казалось бы, полное отсутствие взаимосвязи увлечения и профессии. Но не будем забывать о том, что в течение жизни человеку желательно постоянно переключаться с одного вида деятельности на другой: именно тогда он развивается гармонично. Кроме того, существует такое понятие, как «профессиональная деструкция», которая как раз и вызвана многолетним выполнением одной и той же работы. Но если и после трудового дня человек не будет менять свою деятельность, если хобби будет продолжением работы? Все это может еще больше усугубить негативное положение дел. А вот интересное и не связанное с основным занятием хобби позволяет человеку сохранить свою гармоничность и разносторонность. Стоит указать и тот случай, когда увлечения и интересы человека являются механизмом психологической защиты (сублимация — перевод подсознательных влечений в социально- и культурно-приемлемые), что свидетельствует об отсутствии взаимосвязи его увлечений и профессионального выбора.

Таким образом, в зависимости от соотношения увлечения и профессионального выбора были выявлены две категории людей. Профессия представителей первой категории является одним из их увлечений. В этом случае человек получает максимум удовольствия от работы. Для второй категории характерно полное отсутствие взаимосвязи увлечения и профессии. При этом человек ищет возможность реализации своих интересов и склонностей в свободное от работы время, а к профессиональной деятельности относится как к вынужденному труду (к примеру, исключительно как к средству удовлетворения материальных потребностей).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Абульханова-Славская К. А.** Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — М. : Мысль, 1991. — 283 с.

2. **Ананьев Б. Г.** Психологическая структура человека как субъекта / Б. Г. Ананьев // Человек и общество. — 1967. — Вып. 2. — С. 45—62.

3. **Калошина Т.** О кризисных состояниях / Т. Калошина [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.avltk.ru/004_book_book/15b/3262_kaloshina=o_krizisnih_sostoyaniyah.php. — Загл. с экрана.

4. **Климов Е. А.** Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. — Ростов н/Д : Феникс, 1996. — 184 с.

5. **Пряжников Н. С.** Психология труда / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.bookmate.ru. — Загл. с экрана.

Поступила 15.03.11.

ВОСТОЧНЫЕ ЕДИНОБОРСТВА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННО-ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ СПОРТСМЕНОВ

А. Г. Лазарев

В статье дается краткий теоретический обзор исследований природы агрессивности. Приводятся результаты исследования качественного изменения уровня агрессивности у спортсменов с различным опытом занятий. В заключительной части анализируется влияние качественных изменений уровня агрессивности на формирование нравственно-волевых качеств личности спортсмена.

Наша страна переживает период, когда общество нуждается в разработке прогрессивных, научно обоснованных систем формирования человека с сильным телом, здоровой душой и высоким интеллектом. Отчетливо видно, как обозначились основные проблемы острой нехватки духовных ценностей в обществе. Это, прежде всего, потеря нравственных ориентиров в сознании и поведении подростков, когда наряду со здоровыми началами возрождаются антигуманные идеи, снижается уровень нравственности. Чтобы стать хозяином собственной судьбы, нужно рассматривать жизнь как бой, требующий четких и безошибочных решений в постоянно меняющейся ситуации. История свидетельствует, что в критические моменты развития просвещения человеческая мысль обращалась к идеалам гуманизма, к нравственным основам образования и воспитания. Имеющо в развитии гуманистической культуры, в усилении нравственных основ социальной среды, общественных отношений и самой личности видится выход из нравственно-духовного кризиса. Одним из путей реализации совершенствования личности — в нравственном и физическом совершенствовании человека — являются восточные единоборства.

Восточные единоборства не практикуют нападение, они являются философией обороны, умения противостоять более сильному противнику имеющо разнообразием своих навыков, арсеналом приемов. Восточные единоборства отличаются не только своей спортивной направленностью, но и оздоровительным характером [9, с. 70–73].

Огромное количество публикаций за рубежом и увеличивающийся поток публикаций за последнее десятилетие в нашей стране свидетельствуют о социальной потребности общества найти пути преодоления роста преступности, враждебности, нетерпимости друг к другу. Человек, отягощенный зарядом агрессивной активности, не только наносит вред своему окружению, но и страдает от нее сам. Раздражительность и нетерпимость, всегда сопровождающие проявление агрессивности, носят неестественный, навязчивый, импульсивный характер. Подавляющее большинство людей являются рабами собственной агрессивности, особенно если от рождения они наделены ею в значительной степени [2, с. 16]. Чаще всего агрессивность выходит наружу тогда, когда человек не в состоянии интеллектуально решить стоящую перед ним проблему и вместо того, чтобы обойти или каким-то образом преодолеть вставшее на его пути препятствие, в сильной ярости стремится его разрушить.

Проблемами агрессии в психологии занимались: З. Фрейд, который указывал на врожденность и неизбежность агрессивных побуждений [10]; К. Лоренс — рассматривал агрессию как адаптивное поведение [6]; Л. Доллард — автор теории фрустрации агрессии [3]. Вопросами управления агрессией интересовались Л. Берковиц, З. Шнейдер, А. Фрейд, Д. Тафт, М. Клейн, В. Экслайн и др.

В современной психологии агрессия в основном рассматривается в поведенческом аспекте. Конкретное поведение есть следствие функционирования психики в конкретных условиях жизнедеятельности. Агрессия понимается как поведение в различных формах. Агрессивность рассматривается как приобретенное, т. е. вторичное, личностное качество.

Большое внимание в исследовании агрессивности уделяется спорту, так как он считается удобной моделью для изучения данного феномена. Спортивные соревнования по своей сути представляют «борьбу»

© А. Г. Лазарев, 2011

интересов соперников. В то же время единоборство в спорте разрешено законами общества и регламентируется правилами спортивных состязаний [1, с. 84].

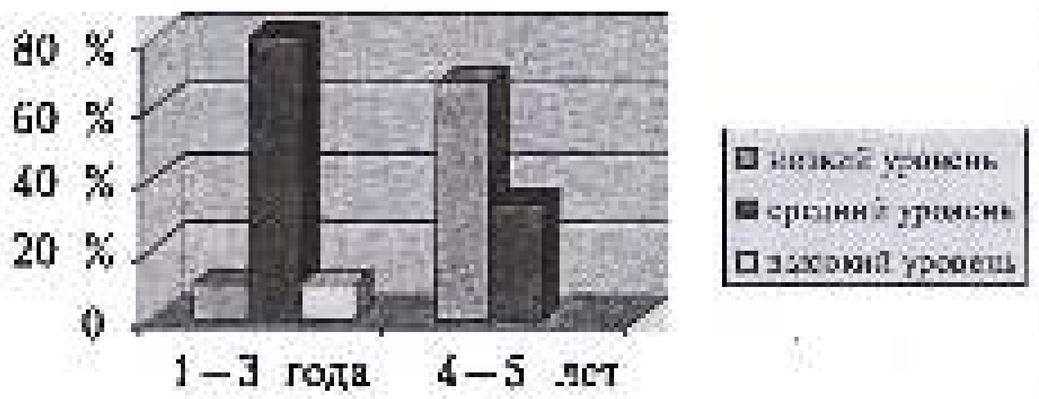
Виды спорта, в которых спортсменам приходится то проявлять агрессивность, то сдерживать свое поведение и действия, связаны с большим психическим напряжением. Однако степень психического стресса в агрессивном виде спорта зависит от целого ряда факторов, в том числе и от характера спортивной деятельности, требующей проявления известной степени агрессивности спортсменом, а также от внутренне присущей потребности участника в агрессивных действиях, его способности направлять и контролировать проявление собственной агрессивности, от уровня его спортивного мастерства. Ю. В. Краев выявил, что спорт является «...удобной отдушиной для реализации агрессивных влечений, а необходимость соблюдения корректности в спорте (единоборстве) демонстрирует проявление самоконтроля как осознанной реакции в спортивной борьбе» [5, с. 24].

Проблема агрессии в спорте имеет и практическое значение. Так, многие тренеры и спортсмены считают агрессивность важным качеством для достижения успеха в спорте, тогда как большинство теоретиков чаще рассматривают негативные аспекты ее проявления. Основной вопрос сводится по сути к одному — способствуют ли систематические занятия спортом уменьшению агрессивных тенденций или, наоборот, их повышению.

С этой целью нами было проведено исследование уровня агрессивности спортсменов с различным стажем. В эксперименте участвовали 52 человека. Из них 26 подростков в возрасте 11—13 лет с опытом занятий единоборствами от 1 года до 5 лет и 26 взрослых в возрасте от 21 до 32 лет со стажем занятий 2—11 лет. Подростки были поделены на две группы: первая группа — стаж занятий 1—3 года (20 человек), вторая 4—5 лет (6 человек). Взрослые на три группы: первая — стаж занятий 1—3 года (6 человек), вторая — 4—5 (10 человек), третья — свыше 5 лет (10 человек).

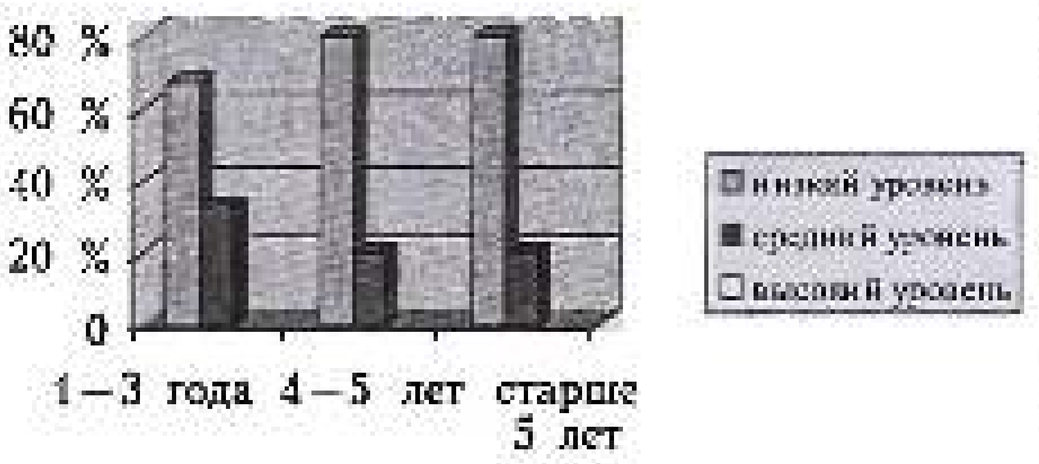
Для целей исследования использовали проективную методику «Дом — дерево — человек» Дж. Бука [8], анкету «Признаки агрессивности» Е. К. Лютовой и Г. Б. Мониной [7], опросник Басса — Дарки и «Тест руки» Вагнера [4]. При обработке экспериментальных данных количество набранных баллов по каждой методике указывалось в процентах.

Обследование подростков по методике «Дом — дерево — человек» показало следующие результаты (рис. 1). У подростков со стажем занятий от 1 года до 3 лет был выявлен высокий уровень агрессивности. У подростков, занимающихся единоборствами 4—5 лет, происходит снижение уровня агрессивности, т. е. спортсмены с большим опытом занятий менее агрессивны.



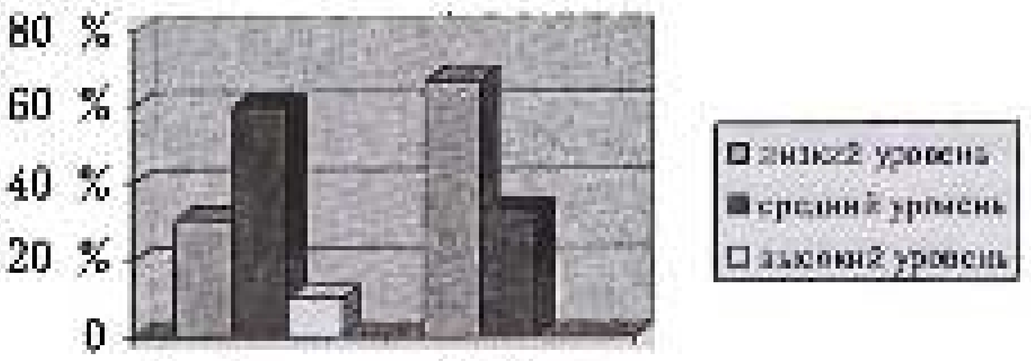
Р и с. 1. Результаты исследования по методике «Дом — дерево — человек» у подростков

На рис. 2 приведены результаты теста «Дом — дерево — человек» (ДДЧ) у взрослых. Видно, что высокий уровень агрессивности у взрослых испытуемых отсутствует.



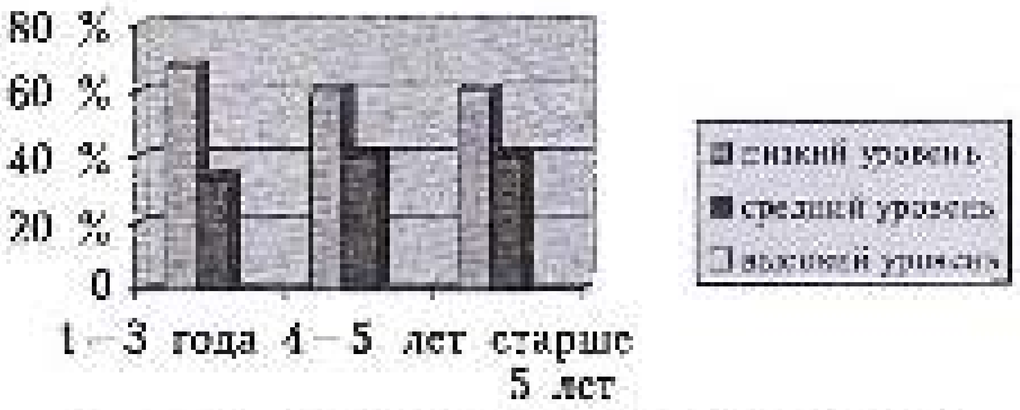
Р и с. 2. Результаты теста «Дом — дерево — человек» у взрослых спортсменов

По методике Басса — Дарки индекс агрессивности (ИА) у подростков указан на рис. 3. Опрос по методике Басса — Дарки подростков выявил следующие результаты: ИА у подростков с опытом занятий 1—3 года выше, чем у подростков с опытом занятий 4—5 лет.



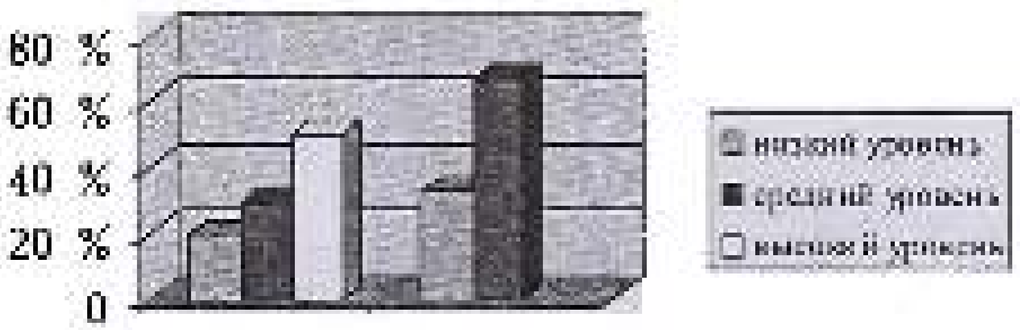
Р и с. 3. Результаты исследования уровня индекса агрессивности (ИА) у подростков по тесту Басса — Дарки

На рис. 4 показаны результаты ИА у взрослых спортсменов по методике Басса — Дарки. В ней показано, что высокий уровень агрессивности у взрослых спортсменов с различным стажем занятий единоборствами отсутствует. Преобладает низкий уровень агрессивности.

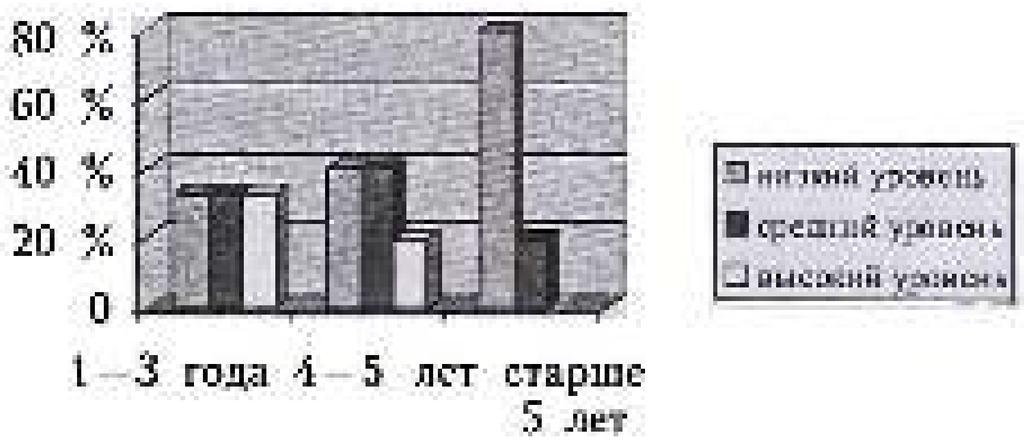


Р и с. 4. Результаты исследования уровня индекса агрессивности у взрослых испытуемых по тесту Басса — Дарки с различным опытом занятий спортом

Результаты индекса враждебности у подростков и взрослых по опроснику Басса — Дарки приведены на рис. 5, 6.



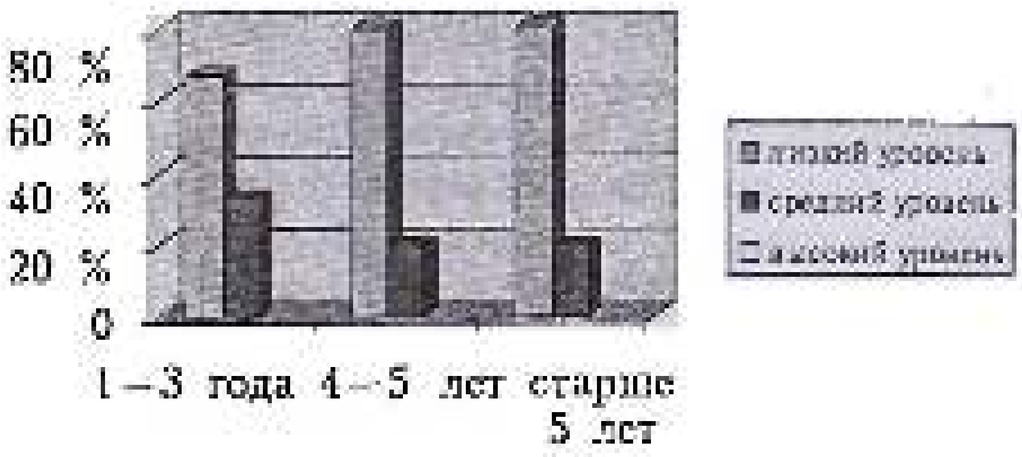
Р и с. 5. Индекс враждебности у подростков по методике Басса — Дарки



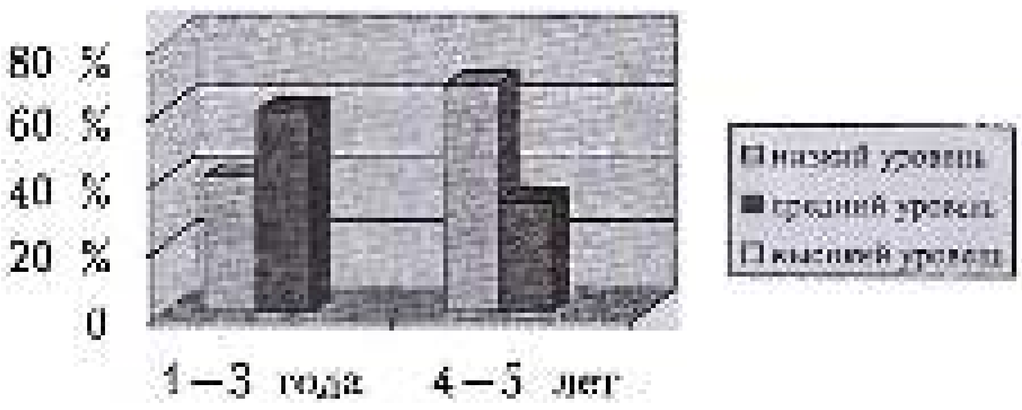
Р и с. 6. Индекс враждебности у взрослых по методике Басса – Дарки

На рис. 5 у подростков с опытом занятий единоборствами со стажем 1–3 года выше индекс враждебности, чем у спортсменов с опытом занятий 4–5 лет. На рисунке у взрослых спортсменов показано, что у спортсменов с опытом занятий свыше 5 лет ИВ снижается в отличие от спортсменов с меньшим стажем занятий единоборствами.

Результаты анкеты «Признаки агрессивности» у взрослых и подростков представлены на рис. 7, 8. На данных рисунках у подростков и взрослых спортсменов с большим опытом занятий выявляется снижение агрессивности, чем у спортсменов с меньшим опытом.

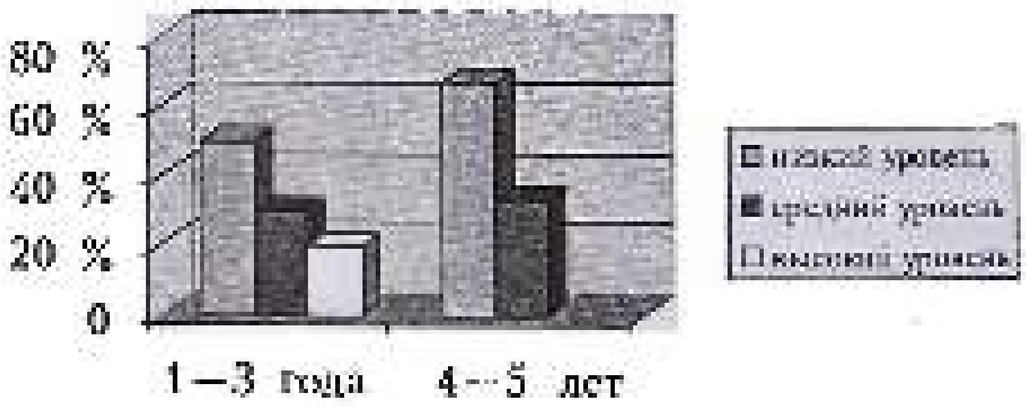


Р и с. 7. Результаты теста Е. К. Лютовой и Г. Б. Монкной «Признаки агрессивности» у взрослых спортсменов

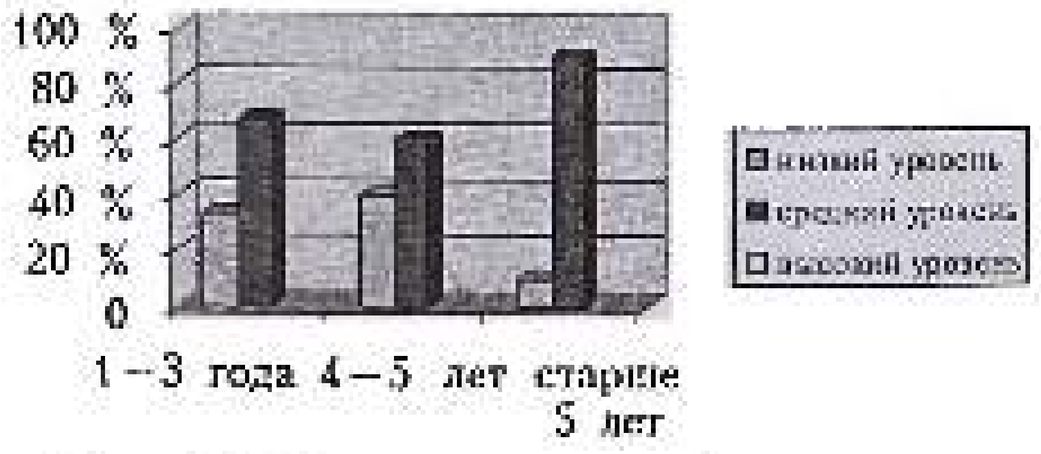


Р и с. 8. Результаты теста «Признаки агрессивности» Е. К. Лютовой и Г. Б. Монной у подростков

Из рисунка исследования подростков (рис. 9) теста «Описание руки» Вагнера видно, что присутствует высокий уровень агрессивности у подростков с меньшим стажем занятий единоборствами. В отличие от подростков у взрослых спортсменов (рис. 10) высокий уровень агрессивности отсутствует.



Р и с. 9. Результаты теста «Описание руки» Вагнера у подростков



Р и с. 10. Результаты теста «Описание руки» Вагнера у взрослых

Для выявления достоверных различий между выборками проводилась математическая обработка — угловое преобразование Фишера.

Только две сравнительные выборки: уровень агрессивности по ДДЧ и индекс враждебности по опроснику Басса – Дарки — показали достоверные результаты различий того, что у спортсменов с большим стажем занятий уровень агрессивности немного ниже, чем у спортсменов с меньшим опытом занятий восточными единоборствами.

Результаты опросов тренеров и анализ проведенных исследований показали, что люди, занимающиеся длительное время восточными единоборствами, в большей степени умеют управлять своей агрессией. По мнению тренеров, многолетний опыт и знания приемов восточных единоборств формируют нравственно-волевые качества спортсменов. Знания и опыт занятий налагают огромную ответственность, умение и необходимость управлять своей агрессией.

Исследования в данной области будут продолжаться с большим количеством испытуемых, чтобы подтвердить или опровергнуть полученные результаты, а также выявить следующее: не окажется ли, что серьезное занятие спортом (единоборствами), уровень спортивного мастерства являются теми факторами, которые обусловливают у спортсменов формирование более широкого диапазона по выраженности проявлений агрессии в деятельности. Длительное время занятий восточными единоборствами дает возможность проследить как за собой, так и за воспитанниками, получающими влияние и оздоровительный эффект от данного направления. Учащиеся становятся более гармоничными, дисциплинированными; если продолжать систематические занятия, идет оздоровление организма. И главная причина именно в последовательности, гибкости и принципах обучения (нравственных позициях). Умение отстаивать свое мнение, но без грубости, физическая сила, но без насилия, культура, уважение человеческой жизни, личности, открытие новых творческих способностей [9].

Внутренняя гармония личности, которая достигнута путем освоения технологий восточных единоборств, даже в мире современных технологий повышает работоспособность, стрессоустойчивость и благотворно влияет на окружающий коллектив. А психологическая составляющая восточных единоборств применима и применяется многими ведущими тренерскими составами, ведущими фирмами как средство профессионализма и достижения поставленных целей. Занятия боевыми искусствами дают человеку возможность для самореализации и самосовершенствования, они помогают ему найти смысл собственного существования, а также избавиться от проблем одиночества и апатии, характерных для современного человека.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Александрова А. В.** Нравственность, агрессия, справедливость / А. В. Александрова // Вопр. психологии. — 1992. — № 1. — С. 84–97.

2. **Баканов Е. Н.** О природе побуждения / Е. Н. Баканов, В. А. Иванников // Вопр. психологии. — 1993. — № 4. — С. 16–20.

3. **Доллард Д.** Мыслительная деятельность детей / Д. Доллард. — М. : Академия, 2005. — 123 с.

4. **Елисеев О. П.** Практикум по психологии личности : учеб. пособие для студентов вузов / О. П. Елисеев. — 2-е изд., перераб. — СПб. : Питер, 2001. — 560 с.

5. **Краев Ю. В.** Влияние особенностей вида спорта на проявления агрессии и агрессивности у спортсменов : автореф. дис. ... канд. псих. наук / Ю. В. Краев. — СПб., 1999. — 24 с.

6. **Лоренц К.** Агрессия (так называемое зло) / К. Лоренц. — М. : Универс, 2004. — 272 с.

7. **Лютова Е. К.** Шпаргалка для взрослых : Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми / Е. К. Лютова, Г. Б. Монина. — СПб. : ТЦ Сфера Речь, 2004. — 136 с.

8. **Семенова З. Ф.** Психологические рисуночные тесты : Методика «Дом — Дерево — Человек» / З. Ф. Семенова, С. В. Семенова. — М. : Сова АСТ, 2006. — 192 с.

9. Формирование физической культуры и культуры здоровья учащихся в условиях модернизации образования : материалы Всерос. науч.-практ. конф. — Елабуга, 2008. — 306 с.

10. **Фрейд З.** Интерес к психоанализу : сб. / З. Фрейд ; пер. с нем. — Минск : Попурри, 2006. — 231 с.

Поступила 12.04.10.

СОСТОЯНИЕ ТРАНСА И ЕГО ПРОЯВЛЕНИЯ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СПЕЦИФИКИ ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ СУБЪЕКТА*

А. О. Прохоров, В. Д. Бехтерева, О. В. Киселев

В данной статье привлечено внимание к проблеме измененных состояний сознания (ИСС), так как она является наименее изученной в психологии. Особый упор сделан на наиболее встречающейся категории ИСС — трансовых состояниях. Рассматриваются особенности, признаки, микродинамика транса. Вместе с тем приводится описание исследования связи трансового состояния и личностных свойств индивида.

Измененные состояния сознания (ИСС) — класс психических состояний, привлекающий в последнее время внимание специалистов из разных областей человекознания: психологов, физиологов, биохимиков, лингвистов и др. Причина такого интереса заключается, прежде всего, в тех достижениях, которые демонстрируют люди, находящиеся в этих состояниях. Сюда относятся явления мнимоумирания, «отхождения», эффекты телепатии, телесенсорики и др., которые связываются с актуализацией «резервных» возможностей человека.

Класс ИСС наименее изучен в психологии. У исследователей отсутствуют единые представления о природе измененных состояний, структуре и функциях, моделях исследования, особенностях переживания социальным субъектом (индивидуальным, групповым, массовым) этих состояний и др. В связи с этим описания разновидностей ИСС носят весьма условный характер, являются неоднородными и не имеют полной картины.

Проблемы изучения связаны также с трудностями постановки и проведения научных экспериментов в данном направлении (опыты людей в ИСС в большинстве случаев находятся за пределами досягаемости науки), отсутствием надежных и валидных методов измерения, психологического инструментария для анализа эмпирического материала (зачастую противоречивого), бедностью терминологии для описания различных видов ИСС и их компонентов, сложностью и многогранностью измененных состояний сознания, недостаточной разработанностью категорий «состояние» и «сознание» в целом.

Изучение измененных состояний сознания намечает пути к ответу на многие сложные вопросы теоретической психологии, например, к выяснению психологических механизмов, актуализирующих резервы психики и изменяющих соматическое функционирование организма или особенностей творческого мышления на бессознательном уровне и др. Тематика ИСС, являясь фундаментальной проблемой психологии, в то же время имеет междисциплинарный характер и представляет собой область науки, в которой тесно пересекаются интересы общей и клинической психологии, социальной психологии, психиатрии, психолингвистики, искусственного интеллекта и др.

Одной из часто встречающихся категорий ИСС являются трансовые состояния. Под понятием «*транс*» понимается огромное количество состояний, характеризующихся той или иной степенью изоляции внимания обыденного сознания от восприятия внешних сигналов [4]. Так, трансом может называться состояние, при котором сознание является хрупким или отсутствует, произвольные действия — слабые или их нет вообще и нормальные телесные функции ослаблены, возможно, до такой степени, что индивид кажется находящимся в глубоком сне. После выхода из транса воспоминания о данном периоде оказываются недоступными, наступление транса начинается и оканчивается внезапно, поведение человека может

* *Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 09-06-00084а.*

© А. О. Прохоров, В. Д. Бехтерева, О. В. Киселев, 2011

казаться окружающим упорядоченным, он в состоянии отвечать на поставленные вопросы, выполнять привычные действия.

Под трансовыми состояниями понимается также *отрешенность* сознания, вызываемая произвольно или возникающая при «застревании» внимания на объектах интроспекции или качествах восприятия внешних предметов. Трансом также принято считать состояние сознания, характеризующееся переживанием отрешенности и экстаза.

По мнению В. Ю. Завьялова, транс — необычное психическое состояние, переход от того, которое человек определяет для себя как «обычное», «нормальное», хорошо ему знакомое и управляемое», занимает промежуточное положение между сном и бодрствованием, и в общем виде может быть определено как ИСС [3]. Изменения могут происходить в любой психической функции, но, прежде всего, изменяется фокусировка внимания. Внимание концентрируется на внутренних психических процессах — мыслях, образах, воспоминаниях, представлениях, на тех способностях, которые игнорируются субъектом в обычном состоянии сознания. Внимание к внешним стимулам становится расфокусированным (рассеянным) либо селективным, выборочным. Переход от состояния бодрствования в сон совершается через состояние естественного транса, но оно бывает настолько коротким по времени, что многие люди «проскакивают» через это состояние, не заметив его, не используя как средство самовосстановления.

Как считает М. Эриксон, транс это естественное состояние, переживаемое каждым в условиях повседневной жизни — например, при грезах, глубокой погруженности в размышления, при выполнении привычных действий, а также во всех остальных ситуациях, где человек более живо и ярко осознает внутренние ощущения, тогда как внешним стимулам придается меньшее значение. М. Эриксон находил также большое сходство состояний транса с психическими отклонениями у душевно-больных, но только по форме, содержание этих состояний совершенно различно: у психически больных — это боль и искаженная картина мира, а у здоровых — переживание удовольствия, расширение внутренней картины мира.

Э. Росси и М. Эриксоном описана микродинамика транса, состоящая из пяти стадий:

— фиксация внимания (сознание концентрируется на телесных ощущениях);

— «депотенциализация» сознательных процессов (замедление хода мыслей или их полное отсутствие);

— запуск бессознательного поиска (появление иллюзий, воспоминаний);

— бессознательный процесс (усиление иллюзий, невозможность сознательно контролировать и отслеживать «всплытие» подсознательной информации);

— гипнотический ответ (реагирование на команды человека, осуществляющего гипнотическое воздействие).

В. Ю. Завьяловым [3] отмечается, что у каждого человека есть своя манера входить в состояние естественного транса: задумчивая сосредоточенность на собственных мыслях, уход в мир фантазий, курение сигареты, разглядывание себя в зеркале, рассматривание рекламы или стенки кабины лифта и т. д.

Естественное погружение в транс происходит и при длительных поездках в автомобилях и поездах, при просматривании кинофильмов, медитации, церковных богослужениях, массовых митингах и собраниях, посвященных реализации какой-то идеи. Переживание влюбленности, вдохновения, катарсиса, массаж, горячая ванна, воспоминание приятных ситуаций в жизни также могут приводить к состоянию транса.

Наиболее примечательной функцией транса является временное выключение общей защитной системы личности, в которую входят механизмы игнорирования или отрицания неприятных фактов, искажения смысла происходящего, «кодирования» информации и пр., когда вместо отчетливых представлений личность перерабатывает телесные симптомы (т. н. конверсия психического в телесное).

Современные исследования показывают, что возникновение транса происходит в контексте базового 90-минутного цикла изменения психофизиологической активности (регистрируемого не только ночью, но и в течение круглых суток). Этот базовый цикл регулирует все важнейшие параметры и процессы организма, включая пищевое, познавательное, сексуальное и др. типы поведения и ритм работоспособности в целом. Погружение в транс в течение дня — не что иное, как своеобразный период «отдыха» — в силу того, что социальные условия не позволяют человеку подчиняться своим персональным ритмам и графику отдыха, конфликт между потребностью в отдыхе и социальной необходимостью продолжать быть активным и «провоцирует» возникновение трансового состояния.

Необходимо дифференцировать есте-

ственный транс, вызываемый обычными для человека условиями его повседневной жизни, и индуцированный транс, вызываемый для лечебных целей врачом, «индуктором», так как психотерапевт имеет больше возможностей управлять процессами, участвующими в создании транса, что делает процедуру наведения трансового состояния наиболее безопасной и продуктивной — его содержанием может быть только то, что приемлемо для пациента, невыполнимое и нежелательное воздействие по тем или иным соображениям просто отвергается или остается без ответа. При потере раппорта (коммуникативной связи между индуктором и реципиентом) реципиент либо выходит из транса самопроизвольно, либо входит также самопроизвольно в естественный транс. Так, индуцированные трансовые состояния включают в себя довольно безопасный, управляемый для личности опыт расширения своих возможностей, т. е. эти состояния имеют определенный контекст. Задача «индуктора» транса и состоит в таком построении контекста, при котором психические процессы клиента становятся механизмом, инструментом терапии. В этом кроется главное отличие от воздействия при экспериментальном или эстрадном гипнозе [3].

Таким образом, определение транса варьируется от достаточно редко встречающегося расстройства сознания или состояния субъекта во время гипноза, основанных на автоматическом выполнении сложных актов поведения без осознания окружающей ситуации и целей своих поступков, до естественного, часто возникающего в повседневной жизни каждого человека психического состояния, характеризующегося изменением фокусировки внимания и концентрацией на внутренних психических процессах с ослаблением отчетливости восприятия «внешнего» мира. Степень глубины транса зависит и измеряется степенью концентрации внимания на восприятии или каком-либо виде деятельности; транс дает возможность максимально сконцентрировать усилия на выполнении поставленной задачи (повышение творческого потенциала, улучшение памяти, отработка двигательных навыков или достижение различных уровней ИСС в целях их исследования или духовного совершенствования) [4].

Анализ работ, посвященных исследованию и описанию трансовых состояний, позволяет выявить их признаки, которые не вызывают противоречий у большинства исследователей в данной области:

— расширение зрачков (иногда моргание и слезоточивость в случаях сопротивления наведению транса);

— неподвижность (фиксация) взгляда (словно смотрят вдаль или внутрь себя);

— замедление мигательных движений;

— замедление глотательных движений;

— замедление движений / неподвижность позы;

— изменение дыхания (в легком трансе дыхание становится медленным и поверхностным, в более глубоком — шумным, глубоким, ритмичным, диафрагмальным, свободным);

— снижение частоты пульса и сердцебиения, кровяного давления, повышение температуры тела, изменение окраски кожных покровов;

— спад функции планирования, перераспределения внимания, проявление повышенной способности к фантазированию, толерантность к устойчивому искажению реальности, повышенная внушаемость, постгипнозная амнезия;

— уплощение черт лица, свидетельствующее о снижении мышечного тонуса (лицо разглаживается, щеки, нижняя челюсть немного отвисают, губы слегка утолщаются);

— изменения чувствительности (восприятие внешних звуков приглушается, внешний мир блекнет, становится менее интересным, притупляется чувствительность к боли и к раздражению кожи, к жаре, голоду, жажде, т. е. происходит ослабление реакции на окружающий мир в целом);

— увеличение латентного периода реакций (запаздывающие моторные, вербальные реакции);

— изменение голоса (громкость уменьшается, интонации становятся невыразительными, «плоскими», тембр голоса низким, монотонным, глубоким);

— изменения в речи (замедление темпа, обеднение словарного состава — в основном глаголы и наречия, междометия, больше аграмматизмов);

— появление спонтанных идеомоторных реакций, таких, как подергивание рук, дрожание век, взбрагивание;

— ощущение комфорта, расслабления [1–2; 5–6].

Примечательно, что все представленные выше признаки характерны и для состояния релаксации.

Круг ситуаций, где возможно возникновение измененных (трансовых) состояний, широк: ситуации сенсорной изоляции, сенсорной перегрузки, одновременное выполнение двух сходных видов деятельности, ситуации интимной близости, ритуальные танцы, мо-

литвы, прослушивание музыки с выраженным ритмическим компонентом, творческая работа, ситуации, связанные с опасностью для жизни, с затрудненной адаптацией, физическим и умственным перенапряжением, информационной неопределенностью [2].

Состояния транса варьируются от состояния субъекта во время гипноза, проявляющемся в автоматическом выполнении сложных актов поведения без осознания окружающей ситуации и целей своих поступков, до естественного, часто возникающего в повседневной жизни каждого человека психического состояния, характеризующегося изменением фокусировки внимания и концентрацией на внутренних психических процессах с ослаблением отчетливости восприятия «внешнего» мира. Глубина транса зависит и измеряется степенью концентрации внимания на восприятии или каком-либо виде деятельности («погруженность» сознания); транс дает возможность максимально сконцентрировать усилия на выполнении поставленной задачи (решение проблемы или актуальной задачи, повышение творческого потенциала, улучшение памяти, отработка двигательных навыков и пр.).

Чаще всего трансовые состояния анализировались и описывались в контексте особых условий: в медицинской проблематике при терапии и лечении больных или при создании экспериментальных условий для решения специальных задач (например, при гипнозе). В то же время транс — это естественное состояние, переживаемое каждым в повседневной жизни, например при глубокой погруженности в размышления; при выполнении привычных действий, при грезах и пр., а также в ситуациях, где человек более живо и ярко осознает внутренние ощущения, тогда как внешним стимулам придается меньшее значение.

Обобщая, отметим следующее. Исследователями измененных состояний сознания (Т. И. Ахмедов, С. В. Дремов, И. Р. Семин, С. В. Кардаш, А. В. Россохин, В. Л. Измагурова, Д. Л. Спивак, М. Эриксон и др.) показана специфика трансовых состояний и их роль в актуализации резервных и «новых» возможностей человека. Трансовые состояния выделены в отдельную категорию измененных состояний сознания. Выявлены внешне фиксируемые признаки трансовых состояний, рассмотрены трансовые состояния в особых условиях (например, при приеме галлюциногенов, марихуаны, ЛСД и др., в ходе лечения больных при специальной терапии, при гипнотических воздействиях и пр.).

В то же время как в мировой, так и отечественной психологии практически не изучены трансовые состояния, характерные для повседневной жизнедеятельности человека, возникающие в различных ситуациях его бытия: феноменология, состав, структура, функции, специфика проявлений, динамика и переходы от «нормы» к трансу, не раскрыты психологические механизмы возникновения и влияния транса на «особую продуктивность», связанную с актуализацией резервных психических возможностей, связь этих состояний с другими психическими явлениями, процессами и свойствами, а также с составляющими сознания и др.

В этом мы исходим из следующих концептуальных представлений. На наш взгляд, возникновение трансовых состояний обусловлено отношениями между ситуацией, личностными свойствами и смысловой организацией сознания, включенными в социальный контекст и группы, членом которой является субъект. Возникающее трансовое состояние характеризуется спецификой, проявляющейся в «особенных» функциях.

В когнитивном плане возникшее трансовое состояние представляет собой семантическое пространство, включающее в себя «накопленные» следы переживаний осуществленных ранее («прошедших») деятельностей, поведения, физиологических реакций и др. Это следы «сцепления» семантического пространства с предметами, ситуациями и обстоятельствами жизнедеятельности субъекта. Каждая составляющая, входящая в семантическое пространство трансового состояния, может являться своего рода «ключом» к возникновению состояния: закрепившаяся за определенным оперантом система психологических, физиологических, поведенческих и других характеристик «развертывается» при актуализации состояния. Совокупность данных характеристик и их интеграция обеспе-чивают проявление «особенных» функций транса. В этом смысле семантическое пространство трансового состояния являет собой как бы представленные на поверхности сознания (осознаваемые) сочетания или комплексы определенных пусковых элементов (оперантов), актуализация которых при возникновении транса приводит к генерализации и «развертыванию» связанных с определенным оперантом, системы различных личностных, поведенческих, индивидных, организменных и других признаков трансового состояния, приводя к актуализации резервных психических возможностей человека и особых проявлений психики.

В качестве иллюстрации рассмотрим результаты исследования особенностей трансовых состояний, возникающих в ходе повседневной жизнедеятельности субъекта.

В *пилотажном* исследовании, проведенном в группе священнослужителей (чаще всего при описании факторов, вызывающих транс, речь идет о чтении молитв, ведении богослужений, ритуальных танцах и т. д.), нами сравнивались характеристики транса, выделяемые в литературных источниках, и данные, полученные эмпирическим путем на основании самоотчета испытуемых. Для этого был проведен опрос священников до службы и после службы в церкви. Схема проведения обследования была следующей: священников просили составить самоотчет о своем психическом состоянии: первый — перед службой, второй — непосредственно после службы. В исследовании приняли участие семь служителей церкви, которые практически каждый день участвовали в богослужениях. Исследования показали, что практически все священники отметили *изменение чувства времени, субъективного разделения души и тела, искажение восприятия, появление образа святых или световых галлюцинаций, чувство возрождения, иллюзорную интерпретацию событий, снижение мышечного тонуса и снижение интонационной окраски голоса.*

На наш взгляд, причиной отсутствия отдельных характеристик транса, перечисленных выше, могла являться специфика жизнедеятельности испытуемых, т. е. проявление трансового состояния связано с особенностью бытия субъекта, поэтому транс специфичен в зависимости от основного модуса жизни человека. Для подтверждения этого предположения было проведено исследование на выборке из 70 человек в возрасте от 20 до 60 лет. Вся выборка была разделена на четыре экспериментальные группы. Основанием для разделения на группы была активность субъекта в течение обычного дня. Диагностика и измерение трансового состояния проводились по разработанной нами оригинальной методике. Личностные показатели диагностировались по методике Кеттелла.

Были выделены следующие группы:

1. Группа лиц, занятая учебной деятельностью (студенты IV курса, в процессе лекционного занятия). Количество респондентов — 25 человек.

2. Лица, выполняющие на протяжении всего рабочего дня монотонную деятельность разного характера: офисные служащие, водители и диспетчера. Количество респондентов — 15 человек.

3. Лица, занятые активным трудом, преимущественно физическим, такие как официанты, курьеры, спортсмены. Количество респондентов — 15 человек.

4. Лица, с переменной степенью активности, с нормированным рабочим днем, люди творческих профессий. Количество респондентов — 15 человек.

Обратимся к результатам исследования. Рассмотрим обобщенные данные проявлений транса в ходе повседневной жизнедеятельности (табл. 1).

Таблица 1

Феноменологические особенности переживания состояния транса

Группа испытуемых	Частота встречаемости транса в течение рабочего дня	Личностные свойства	Время проявления
Студенты	19 %	сдержанность — экспрессивность практичность — мечтательность консерватизм — радикализм робость — смелость реализм — чувствительность расслабленность — эмоциональная напряженность	Через 80—90 и 130—150 минут после начала занятий
Монотонная деятельность	39 %	спокойствие — тревожность сдержанность — экспрессивность замкнутость — общительность	С 8 до 11 часов и с 16 до 19 часов
Активная деятельность	15 %	прямолинейность — дипломатичность подозрительность — доверчивость сдержанность — экспрессивность	С 12 до 16 часов и с 22 до 23 часов
Переменная активность	27 %	прямолинейность — дипломатичность подозрительность — доверчивость сдержанность — экспрессивность	С 8 до 11 часов, с 13 до 15 часов и в вечернее время — с 18 до 20 часов

Как следует из таблицы, офисные служащие, водители, диспетчеры и лица творческих профессий в большей степени подвержены вхождению и пребыванию в трансовом состоянии по сравнению со студентами, официантами, курьерами и спортсменами. Другими словами, большая активность субъекта в течение дня снижает частоту возникновения и длительность пребывания в состоянии транса.

В группе студентов наибольшая частота встречаемости трансового состояния наблюдалась в конце первой и второй пары (исследование проводилось в течение двух пар — 160 минут), т. е. через 80—90 и 130—150 минут после начала занятий. В группе испытуемых с монотонической деятельностью динамика возникновения трансового состояния была следующая: признаки трансового состояния наблюдались у испытуемых в начале дня, многие отмечали временной промежуток с 8 до 11 часов. В дальнейшем транс регистрировался респондентами в конце дня: с 16 до 19 часов. В группе испытуемых с активными формами жизнедеятельности динамика возникновения трансового состояния следующая: наибольшее число испытуемых отмечали возникновение транса во временной промежуток с 12 до 16 часов в послеобеденное время. Так же следует отметить, что в данной группе некоторыми респондентами был обозначен временной промежуток с 22 до 23 часов. В группе испытуемых со смешанным видом деятельности трансовые состояния возникали в утренние часы с 8 до 11 часов, в обеденное время — с 13 до 15 часов и в вечернее время — с 18 до 20 часов.

Исследование связи трансового состояния и личностных свойств позволило выявить специфику данных отношений. Так, в группе студентов с трансовыми состояниями оказались связаны такие личностные характеристики, как *сдержанность — экспрессивность; практичность — мечтательность; консерватизм — радикализм; робость — смелость; реализм — чувствительность; расслабленность — эмоциональная напряженность*. В группе испытуемых с низкой активностью: *спокойствие — тревожность; сдержанность — экспрессивность; замкнутость — общительность*. Для лиц, жизнедеятельность которых связана с высокой активностью, были выявлены связи состояния транса с *прямолинейностью — дипломатичностью; подозрительностью — доверчивостью; сдержанностью — экспрессивностью*. В группе испытуемых с переменной активностью в течение дня состояние транса достоверно коррелировало с *прямолинейностью — дипломатичностью; подозрительностью — доверчивостью; сдержанностью — экспрессивностью*.

Результаты демонстрируют, что показатели *«сдержанности — экспрессивности»* являются «сквозными» для всех респондентов. Другими словами, эмоциональная окрашенность и динамичность общения в большей степени влияют на актуализацию транса независимо от форм и видов жизнедеятельности субъекта. Для лиц с активной и переменной деятельностью (официанты, курьеры, спортсмены, представители творческих специальностей) общими коррелятами транса являются *прямолинейность — дипломатичность; подозрительность — доверчивость; сдержанность — экспрессивность*.

Подводя итог, отметим, что представленные данные свидетельствуют о специфике проявления трансового состояния, зависящей от особенностей повседневной жизнедеятельности субъекта. Выделены личностные свойства, связанные с актуализацией и феноменологией трансовых состояний: «сквозные» и свойства, характерные только для групп, жизнедеятельность которых характеризуется определенной спецификой.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Ахмедов Т.** Практическая психотерапия. Внушение, гипноз, медитация / Т. Ахмедов. — М. : АСТ, 2005. — 447 с.

2. **Дремов С. В.** Измененные состояния сознания. Психологическая и философская проблема в психиатрии / С. В. Дремов, И. Р. Семин. — Новосибирск : СО РАН, 2001. — С. 17—18.

3. **Завьялов В. Ю.** Необъявленная психотерапия / В. Ю. Завьялов. — М. : Акад. проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 1999. — 250 с.

4. **Кардаш С. В.** Измененные состояния сознания / С. В. Кардаш. — Донецк : Сталкер, 1998. — 416 с.

5. **Прохоров А. О.** Феноменология трансовых состояний субъекта / А. О. Прохоров, О. Г. Блинова // Психология психических состояний : сб. ст. — Казань ; Набережные Челны, 2001. — Вып. 4. — С. 149—152.

6. **Прохоров А. О.** К проблеме измененных состояний сознания / А. О. Прохоров, В. Д. Колупаева // Психология психических состояний : сб. ст. / под ред. А. О. Прохорова. — Казань, 2006. — Вып. 6. — С. 97–108.

Поступила 23.03.10.

ХАРАКТЕРИСТИКА МОДЕЛИ СОЦИАЛЬНЫХ ИЛЛЮЗИЙ

Л. В. Шукшина

В статье анализируются составляющие модели социальных иллюзий. Дается характеристика когнитивного, эмоционального, волевого компонентов. Автор подчеркивает, что когнитивный компонент отражает деятельность человеческого разума по осмыслению бытия через иррациональное знание. Эмоциональный компонент выступает как совокупная характеристика переживаемых человеком эмоций и чувств. Волевой компонент обеспечивает возможность индивида саморазвиваться в соответствии с его стремлениями, потребностями и ценностями.

Проведен анализ научной литературы и рассмотрено множество подходов в интерпретации социальных иллюзий. Данная ситуация вызвана целым рядом обстоятельств, среди которых, на наш взгляд, можно выделить как сложность самого феномена, так и фактор того, что на современном этапе развития науки отсутствуют объективные методы исследования данного феномена, а также анализ многообразия его проявлений и составляющих. Это говорит о том, что социальные иллюзии как социально-психологический феномен требуют дальнейшего теоретического осмысления, на что указывает обилие определений.

Проблема изучения социальных иллюзий осложняется отсутствием научной теории, потребность в которой не просто очевидна, а жизненно необходима с целью адекватного понимания сущности данного феномена и рассмотрения его оснований и составляющих. Поэтому одним из первых шагов на пути решения данной проблемы должно быть построение теоретической модели социальных иллюзий на основе принципа преемственности и с учетом достижений научной мысли. Данная теоретическая модель должна обосновать и проинтерпретировать как можно более широкий круг явлений, а также содержать указание на способы получения знаний об исследуемом феномене.

Принцип преемственности знаний с целью получения достоверных сведений о социальных иллюзиях в единую систему представлений кажется обоснованным и актуальным, так как историко-философский анализ данного феномена показал, что уже в древней философии сложились истоки к пониманию данного феномена, а идея необходимости познания социальных иллюзий была основным мотивом в исследованиях многих ученых. Было бы большой ошибкой отбросить те оригинальные идеи, которые помогают нам осмыслить, понять и объяснить феномен социальных иллюзий. Социальные иллюзии — это не только философская категория, но и категория психологическая. Поэтому мы полагаем, что не только основные положения философских, но и психологических школ и направлений должны являться той базой, на которую необходимо опираться при исследовании феномена социальных иллюзий. Принцип преемственности не исключает, а наоборот, делает еще более важным определение тех философских оснований, которые в свою очередь являются важнейшим условием для создания теоретической модели социальных иллюзий.

Основными методологическими положениями в исследовании социальных иллюзий являются следующие:

— социальные иллюзии являются особой формой отражения объективного мира, его специфики и особенностей и выступают дополнительным средством ориентации и взаимодействия с ним индивида;

© Л. В. Шукшина, 2011

— содержание социальных иллюзий тесно связано с социумом, личностными особенностями индивида, его практической деятельностью, связь эта неразрывна;

— в одних случаях социальные иллюзии тормозят развитие социума и индивида, в других выступают как экзистенциальная ценность и необходимый элемент развития;

— человек обладает двойственной материально-идеальной природой. Материальное и идеальное выступают как две единые стороны бытия. Идеальное выступает в определенном предметно-символическом виде;

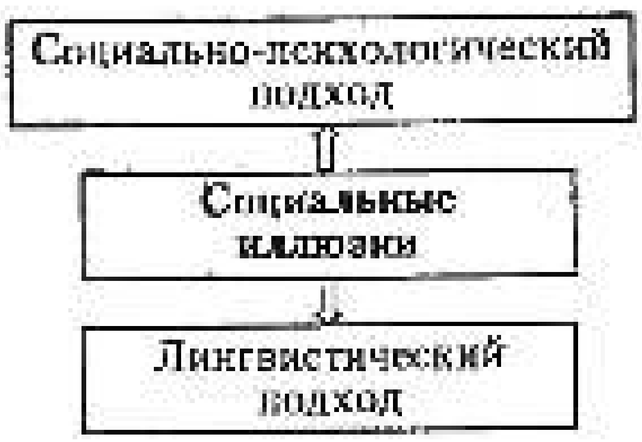
— познать реальность, истину, используя только рациональные способы и методы, невозможно. Социальные иллюзии иррациональны по своей природе, позволяют познать и приспособиться к окружающему миру и социуму;

— структуры иллюзорного мировосприятия индивида и общества обладают сходством и включают в себя потребности, интересы, ценности;

— социальные иллюзии как экзистенциальная ценность отражают условия бытия человека и его общественную природу.

Наибольшую актуальность для нашего исследования представляют положения о роли обыденного сознания в формировании социальных иллюзий, о влиянии социокультурных основ на их развитие, о роли бессознательного и архетипов в иллюзорном мировосприятии.

Мы придерживаемся принципа междисциплинарного подхода к определению социальных иллюзий, который схематично можно представить следующим образом:



При определении социальных иллюзий мы считаем необходимым исходить из наиболее общего понимания, которое имеет место в указанных отраслях знания. Социальные иллюзии в философии рассматриваются как ложные представления на проблемы социума, социальные явления, объекты и индивиды.

В лингвистике социальные иллюзии рассматриваются как понятия, закрепленные в словарях и отражающие социальные представления о социальных иллюзиях.

В психологии социальные иллюзии — это наличие особых познавательных потребностей, личностных особенностей (ценностей, установок, эмоций), при помощи которых человек уходит от реальности с целью поиска смысла жизни, собственного существования, нахождения выхода из трудной для него ситуации.

Для понимания сущности социальных иллюзий нам представляется чрезвычайно важным уточнить, в применении к какому кругу явлений их следует отнести. Социальные иллюзии как психологическое явление отражают внутренний мир человека, внешне не наблюдаемый, но обеспечивающий познание сложных вопросов социальной действительности и самого себя. Поэтому, на наш взгляд, наиболее целесообразным употребление термина социальные иллюзии будет в едином социально-психологическом аспекте, так как на возникновение социальных иллюзий, особенности их развития и протекание, технологии конструирования и в целом на их пространство огромное влияние оказывается социуму. Поэтому мы считаем правомерным представить следующие составляющие модели социальных иллюзий:

— как выражение сущности человека, отличающее его от других живых существ, которые обладают психикой, и являющийся качественной, специфической человеческой характеристикой; как категории человеческой деятельности;

— как социально-психологическое качество субъекта, связанное, во-первых, с уходом от реальности с целью обеспечения защиты собственной психики или психики других людей, во-вторых, в связи с непониманием подлинной сути социального явления или процесса;

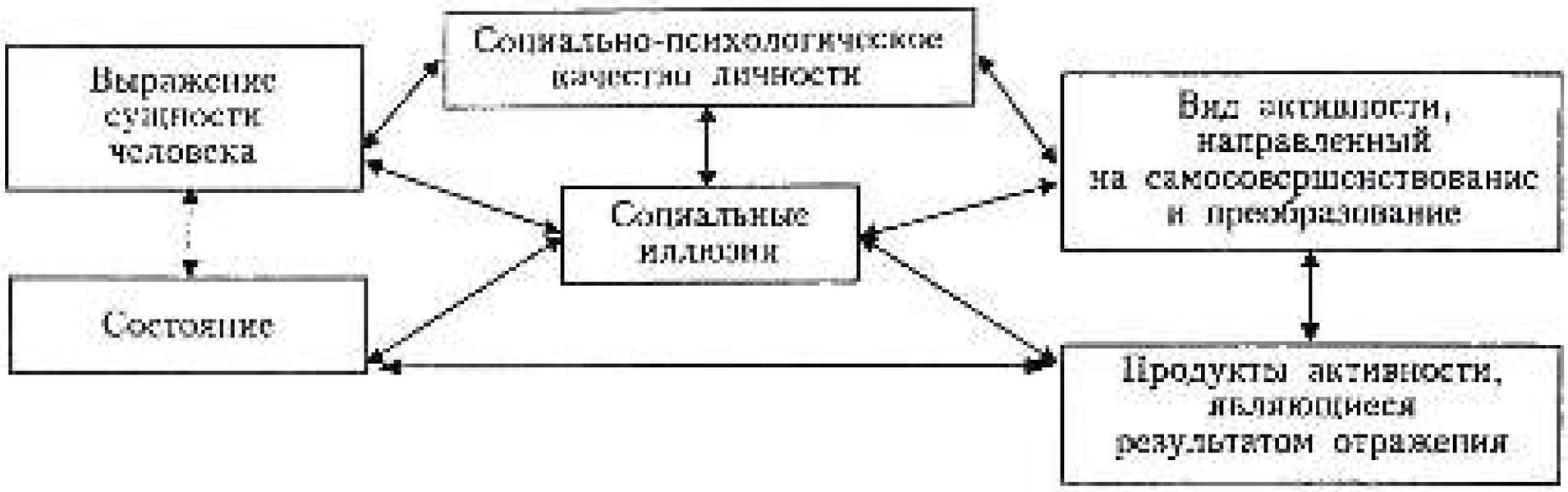
— как специфический, целенаправленный вид активности, побуждаемый потребностями (само)совершенствования, (само)познания и (само)развития социума или индивида;

— как состояние, переживаемое субъектом в связи с осмыслением, переживанием категорий бытия, нравственности;

— как материально-выраженный продукт деятельности, активности человека, оказывающий большое внимание на личностное, индивидуальное развитие и являющийся результатом творческого начала в человеке;

— как экзистенциальная ценность.

На основании этого мы предлагаем модель социальных иллюзий, которую схематично можно представить следующим образом:



Первая составляющая модели социальных иллюзий — это выражение сущности человека и принципы его жизнедеятельности, посредством которых отражается особый способ существования субъекта, выражающийся во внутренней, органической связи его с человеческой культурой, Бытием, социумом. Это своего рода собственный образ Бытия человека (у каждого он свой) в соответствии со своими установками, ценностями, реалиями.

Вторая составляющая модели социальных иллюзий — это психическое качество личности, проявляющееся в стремлении индивида посредством иллюзий различного класса или через иллюзии идти к саморазвитию и самоактуализации. Будучи специфическим человеческим качеством, иллюзии позволяют представить, предположить, предопределить содержание тех событий, явлений, процессов, чувств, наделить их собственными смыслами и стремиться к ним. Подобная активность позволяет субъекту развить свою внутреннюю реальность, выстроить пространство своей души, приблизиться к тем качествам, которые бы позволяли свободно и в соответствии с потребностями направлять свои усилия по поиску смысла собственной жизни и самоактуализации. И в этом случае социальные иллюзии выступают как процесс познания человеком своей человеческой сущности, сущности социума как осознания того, что и через ложное представление действительности или другого индивида происходит открытие субъективной реальности, Бытия.

Третья составляющая модели социальных иллюзий — это специфический вид активности субъекта, связанный с освоением и познанием тех образцов, норм, культурных ценностей, которые близки человеку в контексте собственной жизни и в применении к себе. Социальные иллюзии в этом случае выступают как своеобразное отражение того, к чему человек стремится и чего он желает достичь. Этот вид активности приводит к образованию своеобразного продукта человеческого ума, желаемого образа окружающего мира, предмета размышлений человека о проблемах, ценностях, традициях, идеях, принципах.

Мы полагаем, что другой важной составляющей модели социальных иллюзий является состояние индивида, переживающего социальные иллюзии. Это то состояние, в котором находится человек и которое помогает ему выработать собственное отношение к бытию, миру, событиям, другим людям. В основе этого состояния лежит познание, которое, с одной стороны, выступает как движущая сила развития, а с другой — как активность, направленная на стремление совершенствовать мир вокруг себя и свою личность. Иллюзия в этом случае есть состояние человека, которое помогает ему защитить себя, свой внутренний мир; это то состояние, которое способно вести личность к развитию и совершенствованию.

Социальные иллюзии побуждают индивида соответствовать идеалу, стремиться к нему, искать смысл собственной жизни, стараться реализовать себя в соответствии с этим смыслом. Через иллюзии человек стремится стать тем, кем он желает стать в реальной жизни. Несмотря на распространенный тезис о том, что социальные иллюзии тормозят развитие, они являются важным фактором развития в социальном и личностном аспектах. В основе большинства социальных иллюзий лежит переживание человеком индивидуальных, собственных ценностей, которые могут касаться как личностных, так и социальных проблем и аспектов, и тогда социальные иллюзии можно считать активностью, при помощи которых человек стремится к достижению цели, осмыслению реальности и преобразованию социума и самого себя.

Поступила 19.04.11.

ПОНИМАНИЕ СЕБЯ И ДРУГИХ КАК УСЛОВИЕ ОБЩЕНИЯ

Д. П. Ахмадеева

В исследовании сделана попытка изучить проблему понимания себя и других у субъектов, участвующих в личностно-ориентированном социально-психологическом тренинге и выявить возможные тенденции в динамике межличностного понимания. В работе использовался комплексный репертуарно-семантический подход, выделены параметры эмпирического исследования динамики и структуры понимания себя и других в тренинге и получены результаты, открывающие новые вопросы и горизонты.

Проблема общения и взаимодействия с другими людьми на протяжении многих веков занимает умы выдающихся ученых, писателей, философов. Многие из них также осознают, что общение невозможно или по меньшей мере неэффективно без желания поддержать собеседника, понять его, увидеть ситуацию глазами партнера по общению. Но понимание Другого неразрывно связано с пониманием самого себя, осознанием своих особенностей и отделением своего внутреннего мира и точки зрения от информации и точки зрения, воспринимаемой от партнера.

Несмотря на осознание значимости понимания себя и других людей, а также взаимопонимания (как взаимного понимания друг друга в ситуации общения), на проблему понимания и взаимопонимания начинают обращать внимание в основном тогда, когда уже возникли затруднения в этой области. Особенно эффективным оказывается междисциплинарный подход к проблеме, дающий возможность взглянуть с разных сторон на целостную реальность изучаемых феноменов.

Понимание себя и других является и процессом, и результатом познания и в то же время мета-знанием: вновь полученное знание тут же понимается, эмоционально окрашивается и к нему формируется отношение. Понимание предполагает выход за границы понимаемого в более широкий контекст, соотнесение его со всем накопленным прошлым опытом [2].

Понимание себя и понимание Другого являются не дифференцированными процессами, а *компонентами единой системы межличностного понимания «Я — Другой»*, взаимовлияющими и взаимообусловленными, «работающими» по сходным принципам, но на основе разных механизмов. Е. Л. Доценко отмечает, что «...в той степени, в которой человек получил навык понимания себя, он способен понимать и Другого» [1, с. 66].

Понимание себя и Другого — компоненты *системы межличностного понимания*. Это процесс и результат интерпретации и осмысления устойчивых особенностей (личностных черт, ценностей, значимых мотивов), а также ситуативных проявлений (установок, эмоций, желаний, намерений) себя и других людей, реализующиеся через соотнесение понимаемого с системами накопленного жизненного опыта и проявляющиеся в ценностном и эмоциональном отношении к понимаемому.

Результатом понимания является ***понятие*** *о себе или о Другом* — система аффективно-окрашенных образов и представлений, отношение к ним, оценка понимаемых качеств и особенностей, а также внутренний смысл понимаемого, являющийся значением-для-меня, трудновыразимым и нередко не осознаваемым. Из *понятий* о себе и других строятся Я-концепция и «Ты-концепции», в свою очередь составляющие Имплицитные теории личности и имеющие

© Д. П. Ахмадеева, 2011

не только когнитивные, но и эмоциональные, мотивационные и регулятивно-поведенческие аспекты [3; 5].

Социально-психологический тренинг — один из наиболее эффективных способов решения проблемы совершенствования межличностного понимания (понимания себя, Другого и контекста ситуации общения). К. Роджерс подчеркивал, что в результате осознания человеком своих чувств в переживаемом опыте происходит открытие человеком себя, уточнение, обогащение и дифференциация его образа себя [4].

В нашем исследовании мы сделали попытку изучить проблему понимания себя и других у субъектов, участвующих в личностно-ориентированном социально-психологическом тренинге и выявить возможные тенденции в динамике межличностного понимания с использованием комплексного репертуарно-семантического подхода.

Проблема исследования: особенности понимания субъектом себя и других в структуре жизненного опыта и возможности его изменения и развития в тренинге за счет переструктурирования системы индивидуальных смыслов.

Цель исследования: выявление тенденций изменений в смысловой и категориальной структуре понимания себя и других у субъектов тренинга (на модели личностно-развивающего тренинга).

Предмет исследования — структурные особенности и направления изменения в понимании себя и других участниками тренинга.

Гипотезы исследования:

1. Динамика понимания себя и других в результате тренинга у его участников имеет неоднородный характер и различается по временному параметру (темпу изменений).

Гипотеза-следствие 1: у некоторых участников наибольшие изменения в понимании себя и других проявятся сразу после тренинга, а у некоторых — спустя временной (адаптационный) отрезок.

Гипотеза-следствие 2: на разных временных отрезках (сразу после тренинга и спустя три месяца) в понимании себя и других у его участников могут преобладать неодинаковые тенденции в динамике качественно-количественных показателей.

2. Динамика понимания себя и других в результате тренинга у его участников может проявляться (отражаться) в разнородных тенденциях по различным качественно-количественным и семантическим параметрам.

Гипотеза следствие: качественно-количественные изменения могут различаться по параметрам валентности понимания, когнитивной сложности понимания (когнитивной дифференцированности, когнитивной гетерогенности, когнитивной насыщенности (широте) и когнитивной глубине понимания), а также по особенностям структуры семантических полей и статусу ядерного конструкта «Я» в системе суперординатных конструктов.

Методики:

1) модифицированная методика репертуарных решеток Дж. Келли (тест репертуарных решеток — ТРР);

2) модифицированная проективная методика Bubbles;

3) психогеометрический тест С. Делинджер;

4) «Конструктный семантический дифференциал» (специально разработанная методика, совмещающая в себе методы ТРР и семантического дифференциала).

Параметры анализа динамики понимания себя и других:

1. *Валентность* понимания себя и других и *стратегии межличностного сравнения* (по тесту репертуарных решеток).

2. *Когнитивная сложность* понимания себя и других:

а) когнитивная дифференцированность (по матрицам СД);

б) когнитивная гетерогенность (по ТРР);

в) когнитивная насыщенность (широта) (по ТРР);

г) когнитивная глубина (по ТРР).

3. *Характеристики семантических пространств понимания:*

а) степень дистанцированности образа «Я» от образов Других;

б) степень конфликтности взаимоотношений конструктов в кластерах — по частотности соотношения кластеров, содержащих:

в) самооценочный индекс по выраженности у себя значимых дескрипторов (суперординатных конструктов), входящих в факторы.

4. *Содержательный анализ динамики понимания* — смысловые категории и их частотность (контент-анализ бланков методики Bubbles).

Результаты

Выделены основные тенденции в динамике понимания себя и других:

1. В индивидуальной динамике самопонимания и понимания других присутствуют как позитивные, так и негативные изменения показателей. Но оба варианта характеризуют разные способы переструктурирования, развития и совершенствования системы понимания себя и других.

2. Темп изменений в динамике понимания себя и других в тренинге различается *о обоих временных отрезках* между тремя замерами параметров (до тренинга — сразу после участия в тренинге — три месяца спустя).

3. Тенденции изменения параметров понимания в динамике понимания себя и других могут быть неоднородны на разных временных отрезках между замерами.

4. Неоднородность тенденций в динамике понимания себя и других в результате тренинга проявляется в особенностях семантических структур понимания и по параметрам валентности понимания, когнитивной дифференцированности и когнитивной гетерогенности понимания, но недостаточно выражена по параметрам когнитивной насыщенности понимания, а также по когнитивной глубине.

В динамике *когнитивной сложности* понимания наблюдаются неоднозначные тенденции изменений по выделенным параметрам: когнитивной дифференцированности, когнитивной гетерогенности, когнитивной насыщенности (широте) и когнитивной глубине:

— *когнитивная гетерогенность* в среднем по группе *повышается* как сразу после тренинга, так и спустя три месяца. В индивидуальной динамике тенденции к ее *повышению* также преобладают на всех этапах, особенно сразу после тренинга:

— *когнитивная дифференцированность* в среднем по группе *снижается* как сразу после тренинга, так и три месяца спустя. Однако в индивидуальной динамике спустя три месяца после тренинга преобладают тенденции к ее *повышению*.

В структуре семантических пространств понимания происходят изменения в иерархии конструктов — переструктурируются супероординатные конструкты (как сразу, так и спустя три месяца после тренинга):

— наблюдаются тенденции к *снижению* индекса самооценки по присутствию у себя качеств супероординатных конструктов (сразу после тренинга и спустя три месяца);

— тенденции к *дифференциации и дистанцированию* образа «Я» от образов Значимого Другого преобладают сразу после тренинга, а тенденция к *сближению* «Я»-образов с образами Значимого Другого начинает преобладать через три месяца тренинга, однако, «сцепки» образов «Я» и Другого при этом не наблюдается.

Тенденции к *снижению* конфликтности отношений в кластерах (в противовес амбивалентности) преобладают как сразу после, так и спустя три месяца после тренинга.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Доценко Е. Л.** Межличностное общение : семантика и механизмы / Е. Л. Доценко. — Тюмень : ТОГИРРО, 1998. — 357 с.

2. **Знаков В. В.** Понимание в познании и общении / В. В. Знаков. — Самара : Изд-во Самар. ГПУ, 1998. — 183 с.

3. **Минигалиева М. Р.** Стратегии понимания клиента в индивидуальном психологическом консультировании : автореф. дис. ... канд. психол. наук / М. Р. Минигалиева. — М. : МГУ, 1999. — 21 с.

4. **Роджерс К.** Становление человека / К. Роджерс ; пер. с англ. ; общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной. — М. : Прогресс-Универс, 1994. — 480 с.

5. **Юшачкова Т. Б.** Личностные детерминанты способности к пониманию других людей : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. Б. Юшачкова. — СПб. : СПбГУ, 2006. — 22 с.

Поступила 13.04.10.

ЭМПАТИЯ КАК ОДИН ИЗ ИНСТРУМЕНТОВ ПОНИМАНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ДРУГОГО ЧЕЛОВЕКА

М. В. Алаева

В статье рассмотрены определения термина «эмпатия», описаны основные подходы к исследованию эмпатии в зарубежной и отечественной психологии, раскрыт эмпатический процесс и значение феномена эмпатии для процесса понимания другого человека.

Сегодня выпускник высшего учебного заведения должен владеть не только профессиональными навыками и умениями, но и иметь развитую психологическую культуру, один из элементов которой — умение понимать психическое состояние другого человека — основан на эмпатии. В связи с общими тенденциями психологизации современного общества проблема развития эмпатии у личности является особым социальным заказом и выступает не только результатом, но и условием подготовки будущего специалиста.

Термин «эмпатия» пришел в научную психологию в начале XX в. и был введен для обозначения особой внутренней активности, результатом которой становится интуитивное понимание ситуации другого человека. Словом «эмпатия» Э. Титченер перевел немецкое слово Einfuhlung — «вчувствоваться в...» [3].

В современной психолого-педагогической литературе понятие «эмпатия» рассматривается в контексте процесса межличностного взаимодействия, общения и познания. Разработке проблемы эмпатии уделяли внимание многие ученые (М. Г. Андреева, А. А. Бодалев, Т. П. Гаврилова, Л. А. Петровская, А. В. Петровский и др.). Несмотря на обширные исследования, не существует общепринятой теории единого понимания феномена эмпатии. Одними авторами она определяется как способность личности проникать в психику другого человека, с помощью вчувствования субъекта в себя, в другого или в объект (А. Г. Васильева, Дж. Морено, В. П. Морозов и др.), другими — как процесс, свойство, состояние психики (Т. П. Гаврилова, А. П. Сопиков и др.).

В первой концепции эмпатии, сформулированной Т. Липпсом, она рассматривалась в качестве особого психического акта, при котором человек, воспринимая предмет, проецирует на него свое эмоциональное состояние, испытывая при этом позитивные или негативные эстетические переживания. По мнению Т. Липпса, соответствующие эстетические переживания не столько пробуждаются художественным творением, сколько привносятся в него.

Наиболее близкое к современному понятие эмпатии было сформулировано З. Фрейдом: «Мы учитываем психическое состояние пациента, ставим себя в это состояние и стараемся понять его, сравнивая со своим собственным» [6], обладать эмпатией означает воспринимать субъективный мир другого человека так, как если бы сам воспринимающий был этим другим человеком. Это значит ощущать боль или удовольствие другого так, как чувствует это он сам, но при этом ни на минуту не забывать о том, что существует ощущение «как будто».

В советскую психологию термин «эмпатия» был введен только в начале 1970-х гг. Т. П. Гавриловой, и преобладающей поначалу была собственно эмоциональная трактовка эмпатии. Ею выделены четыре наиболее часто встречающихся определения эмпатии в зарубежной психологии: 1) способность проникать в психику другого, понимать его эмоциональное состояние и аффективные ориентации в форме сопереживания и на этой основе предвидеть реакции другого (Т. Шибутани, N. Eisenberg, F. S. Christopher и др.); 2) вчувствование в событие, объект искусства, природу, вид чувственного познания объекта через проекцию и идентификацию (Бирея, Арлоу и др.); 3) аффективная связь с другими, переживание состояния отдельного другого или даже целой группы (Алерман, Брем, Бергер, Стотланд и др.); 4) свойство психотерапевта (З. Фрейд, К. Роджерс, Б. Мерн и др.) [2].

На сегодняшний день выделены четыре основных подхода к исследованию эмпатии в зарубежной и отечественной психологии:

© М. В. Алаева, 2011

— *аффективный*, где эмпатия понимается как способность принимать переживания другой личности и сопереживать ей в процессе межличностных отношений (Г. И. Пашукова, P. Borkenau, J. L. Morено и др.). Здесь выделяют следующие уровни эмпатии: 1) ответная эмоциональная реакция по типу заражения, примитивная эмоциональная идентификация; 2) сопереживание и сочувствие как более сложные формы соучастия в эмоциях другого, разделения их;

— *когнитивный*, в котором эмпатия рассматривается как когнитивная способность индивида распознавать эмоциональное состояние другого (С. А. Ершов, В. А. Лабунская, D. Richardson и др.);

— *аффективно-когнитивный*, суть которого состоит в умении давать опосредованный эмоциональный ответ на переживания другого, сопряженный с рефлексией его внутренних состояний, мыслей и чувств (А. А. Бодалев, А. Г. Васильева, А. Г. Ковалев, В. П. Морозов, Л. А. Петровская и др.);

— *интегративный*, где эмпатия трактуется как совокупность эмоциональных и познавательных процессов, при этом указывается мотивационно-поведенческая модель эмпатии, включающая определенные этапы: 1) восприятие многообразия открытых переменных объекта эмпатии, получение информации о качестве, знаке и содержании его переживаний; 2) построение во внутреннем плане модели открытой и латентной деятельности объекта эмпатии и соотнесение ее с собственными ценностями и потребностями. При этом ведущей может быть либо эмоциональная, либо мотивационно-поведенческая, либо когнитивная сторона эмпатии (В. В. Бойко, Т. П. Гаврилова, К. Роджерс, А. П. Сопиков и др.).

В настоящее время отечественные и зарубежные ученые преимущественно рассматривают эмпатию в русле аффективно-когнитивного подхода как сложный синтез эмоциональных и когнитивных процессов. Неразрывная связь аффективных и познавательных процессов в акте эмпатии подчеркивается в многочисленных трактовках понятия: познание другого путем вмысливания и вчувствования *в его психическое состояние* (А. Г. Ковалев); *понимание эмоциональных состояний* другого (А. Г. Васильева, В. П. Морозов); способность проникать в психику другого человека, сочувствовать ему и *принимать его чувства* в расчет (Т. Шибутани); *опосредованное переживание* эмоций другого (M. A. Barnett); *способность* или *тенденция быть опосредован-но вовлеченным* в эмоциональное состояние другого человека (F. S. Christopher).

Эмпатия — это своего рода особое отождествление себя с собеседником, умение как бы раствориться в нем, умение «вслушаться» в его эмоциональное состояние. Именно в этом глубоком и несколько загадочном процессе эмпатии возникает взаимное понимание, воздействие и другие значительные отношения между людьми.

Вместе с тем эмпатия сама по себе образование системное, которое включает: отражение эмоционального состояния другого человека (когнитивный уровень), сопереживание или сочувствие, которое испытывает субъект эмпатии в отношении к другому лицу (эмоциональный уровень), активное помогающее поведение субъекта (поведенческий уровень). Таким образом, может быть представлена как эмпатия-способ и эмпатия-способность. Так, в одной из своих работ Дж. Мид дает определение эмпатии как «...способности принять роль другого человека» [3], а К. Роджерс определял эмпатию как «...способ существования с другим человеком... Это значит войти во внутренний мир другого и быть в нем, как дома (...) быть сензитивным к изменениям чувственных значений, непрерывно происходящих в другом человеке (...) временное проживание жизни другого, продвижение в ней осторожно, тонко, без суждения о том, что другой едва ли осознает...» [7].

Невозможно не признавать процессуальный и динамичный характер проявления эмпатии в общении. В данном случае действенной оказывается модель «субъект выражения — субъект понимания», предполагающая наличие двух субъектов. Нас интересует понимание — принятие, где каждый из субъектов выполняет свою функциональную роль: субъект выражения раскрывает свое психическое состояние так, чтобы быть услышанным, а субъект слушания осуществляет непосредственную эмоциональную поддержку и понимание. При этом важно помнить, что подлинное понимание возможно при полном принятии собеседниками друг друга [1].

Выведение участниками состояний за рамки индивидуального субъективного опыта позволяет провести параллель между собственными психическими состояниями и состояниями других людей, тем самым заложить основы для понимания других. Основная идея такова, что при выражении своего психического состояния субъект получает эмпатический отклик, трансформирующий его прошлое состояние в качественно новое,

наполненное новым содержанием, однако, потребность самовыражения остается актуальной, что приводит к повторному выражению состояния и т. д., пока состояние не исчерпает себя.

При этом полный эмпатийный процесс представляет собой цепочку из трех звеньев: *сопереживание — сочувствие — внутреннее содействие*. Каждое звено этого процесса выполняет определенную функцию. *Сопереживание*, в основе которого лежит идентификация, является эмоциональным откликом на переживания другого. Проявление *сочувствия* предполагает когнитивную ориентацию в ситуации, которая в свою очередь актуализирует различные формы *содействия* сначала внутреннего, а затем при определенных условиях и внешнего. Проявление эмпатии в форме сочувствия увеличивает степень понимания эмоциональных состояний другого; способствует удовлетворению потребности в благополучии другого; обусловливает выбор альтруистических способов поведения и стратегий взаимодействия под девизом «за другого!» (Т. П. Гаврилова, А. П. Сопиков, D. A. Houston). Иными словами, эмпатия предполагает наличие развитых способностей к различию эмоций и к эффективной обработке информации, которую они содержат.

В. А. Лабунская определяет эмпатические способности как социально-психологическое свойство. Оно состоит из ряда способностей, таких как: способность эмоционально реагировать и откликаться на переживания другого; способность распознавать эмоциональные состояния другого и как бы переносить себя в его мысли, чувства, действия; способность давать адекватный эмпатический ответ (вербального и невербального типа) на переживания другого [5].

Важно помнить, что эмпатия — это не только способность понимать и проникать в мир другого человека, но и умение передать собеседнику это понимание. Акт эмпатии может состояться только тогда, когда собеседник чувствует: его слышат и понимают, что проявляется в поведении и фразах слушающего.

В литературе можно найти особый вид эмпатии — эмпатия как *новых коммуникаций*, т. е. способность сообщать о собственных переживаниях (эмоциональная эмпатия) и/или понимании собеседника, возникающего в результате эмпатии перевоплощения. Здесь на первую позицию встает формула «Вы чувствуете... потому что...», являющаяся сердцевиной технологии сообщения эмпатии. При этом фраза «Вы чувствуете...» должна быть продолжена верным обозначением группы эмоций и их интенсивности, за словами «потому что...» должно следовать определение опыта и/или поступков, которые лежат в основании чувств собеседника. Например, «Вы чувствуете грусть, потому что переезд для Вас означает расставание с друзьями» [4].

Прописанное нами представление об эмпатии раскрывает широкие возможности для развития эмпатии через обучение специальным способам понимания и выражения своего понимания другого человека. В этой связи правильнее использовать понятие конгруэнтности, обозначающее в первую очередь способность человека приходить в контакт с собственными чувствами и способность их искренне выражать. Более близкий нам термин конгруэнтная эмпатия (Ю. Б. Гиппенрейтер, Т. Д. Карягина, Е. П. Козлова), под которой следует понимать: во-первых, способность к последовательному выражению понимания другого в речи и/или действии; во-вторых, способность к гибкому переключению от состояния эмпатического понимания другого к искреннему выражению своих реальных чувств, в том числе отрицательных, без потери общего позитивного принятия другого [3].

На сегодняшний день в современном высшем образовании существует ряд противоречий, одно из которых заключается в том, что специалисты с высоким уровнем психологической культуры, умеющие понимать психическое состояние другого человека и выражать свое понимание, обладающие эмпатией, являются востребованными в реальной жизни, но при этом отсутствует целостная система развития данных характеристик у студентов, поэтому в систему образования нужно включать работу по формированию понимающих действий (деятельности) субъекта.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Алаева М. В.** Особенности понимания психического состояния другого человека в процессе общения / М. В. Алаева // Анциферовские чтения – 2009 : Современная психология : методология, парадигмы, теория : материалы Междунар. науч. конф., 20–22 окт. 2009 г. — Вып. 2 : Методологический анализ теорий, исследований и практики в различных областях психологии / под ред. Л. А. Цветковой, В. М. Аллахвердова. — СПб., 2009. — С. 6–8.

2. **Гаврилова Т. П.** Понятие эмпатии в зарубежной психологии / Т. П. Гаврилова // Вопр. психологии. — 1975. — № 2. — С. 147–156.

3. **Гиппенрейтер Ю. Б.** Феномен конгруэнтной эмпатии / Ю. Б. Гиппенрейтер, Т. Д. Карягина, Е. Н. Кладова // Вопр. психологии. — 1993. — № 4. — С. 61–85.

4. **Иган Дж.** Базисная эмпатия как коммуникативный навык / Дж. Иган // Журн. практ. психологии и психоанализа. — 2000. — № 1 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.psyjournal.ru/j3p/pap.php?id=20000105. — Загл. с экрана.

5. **Лабунская В. А.** Психология затруднённого общения : Теория. Методы. Диагностика. Коррекция : учеб. пособие / В. А. Лабунская, Ю. А. Менджерицкая, Е. Д. Брсус. — М. : Академия, 2001. — 288 с.

6. **Степанов С.** Принципиальное сопереживание / С. Степанов // 1 сентября : газ. — 2002 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.psy.1september.ru/article.php?ID=200202118. — Загл. с экрана.

7. **Rogers C. R.** Empatic : an unappreciated way of being / C. R. Rogers // The Counseling Psychologist. — 1975. — Vol. 5, № 2. — P. 2–10.

Поступила 04.02.10.

ТРЕНИНГ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИИ

С. Н. Никишов

В статье рассматриваются преимущества тренинга как эффективной формы подготовки сотрудников. Описываются направленность и особенности использования тренинга в российских организациях. Анализируются тенденции, изменившие отношение российского бизнеса к возможности использования тренинга.

Тренинг в практике работы организаций, крупных фирм и компаний стал использоваться сравнительно недавно. Его основное значение можно кратко охарактеризовать следующим образом: подготовка и развитие навыков персонала для эффективной работы в данной организации [1]. При этом важное значение имеют обе составляющие — «эффективная работа» и «данная организация». В условиях бизнеса конечная задача тренинга — вклад в рост прибыли компании, в условиях некоммерческой деятельности — повышение ее эффективности [2].

Мировой опыт показывает тенденцию устойчивого роста числа сотрудников, прошедших тренинги в организациях всех типов. Распространенность тренингов в организациях России в начале XXI в. выросла по сравнению с последним десятилетием прошлого века. Об этом косвенно свидетельствует и тот факт, что бюджеты крупных российских компаний на обучение сотрудников увеличиваются ежегодно в среднем на 50 %. Тренинг стал модной, популярной и наиболее продаваемой формой обучения.

В таком отношении, по мнению большинства исследователей, отражаются несколько тенденций, характеризующих российский бизнес [3–5]. Во-первых, изменилось отношение к обучению в целом. Установка, что «учиться — это хорошо», перестала быть стандартной фразой для поддержания разговора, а получила вполне понятный экономический смысл. Чем больше знают и умеют сотрудники компании, тем больше прибыль организации. Изменение отношения к идее обучения привело к закономерным изменениям внутри компаний. Сегодня крупные российские компании планируют обучение и закладывают в бюджет расходы на проведение семинарских и консультационных занятий. Если 10 лет назад потребителями на этом рынке выступали в основном крупные западные компании, то сегодня к ним присоединились крупные и средние российские компании. Причем обучение перестает быть хаотическим и авральным, а становится все более обдуманным, системным и ориентированным на долгосрочные цели. Ресурсы, которые недостаточно используют российские компании, как нам кажется, лежат в следующих областях: налаживание тесной связи

© С. Н. Никишов, 2011

обучения со стратегическими задачами компании (для того чтобы связать, их надо разработать); налаживание аффективной системы внедрения полученных знаний в реальную работу (мало знать, необходимо делать); а также построение системы обучения, использующей не только внешние, но и внутренние возможности (в любой компании есть люди, чьи знания являются уникальными для данной отрасли. Необходимо только организовать этот процесс передачи знаний всем остальным сотрудникам).

Во-вторых, повысилась избирательность к тем методам обучения, которые использует преподаватель или тренер в процессе обучения. Приобрели заслуженную популярность интерактивные формы обучения, к которым относится и тренинг. Сегодня очень часто руководители выбирают именно тренинговые формы обучения, позволяющие слушателям получить не только теоретические знания, но и навыки практической повседневной работы. Ведь только в этом случае обучение приносит запланированную прибыль. Следующим шагом, возможно, станет согласованное использование услуг нескольких компаний, предлагающих различные методы обучения. Лекционный вариант — когда высока потребность в информации; тренинговый — когда необходимо сформировать навык; самостоятельное обучение с использованием методических материалов — когда есть высокая мотивация и нет времени на групповую работу; консультационный режим — когда задача должна решаться с учетом специфики компании.

В-третьих, повысился уровень профессионализма в своей области бизнеса. Если еще десять лет назад любое знание из области менеджмента и маркетинга было новым, а примеры из жизни западных компаний воспринимались как что-то святое и неприкосновенное, то сегодня ситуация изменилась коренным образом. Всеобщая волна обучения захватывает не только самых активных, но даже вялых, пассивных и равнодушных. При этом, если занятие проходит успешно, то жажда профессионального роста вселяется и в ту часть аудитории, которая воспринимала необходимость обучения с прохладцей. Конечно же, уровень профессионализма резко колеблется в зависимости от корпоративной культуры фирмы. И одним из ресурсов любой организации является создание атмосферы, стимулирующей людей повышать свой профессиональный уровень.

В-четвертых, за последнее десятилетие изменилось отношение к бизнесу. В период становления российского бизнеса деятельность предпринимателя воспринималась как рискованная, опасная, но малоинтеллектуальная работа. Эти взгляды отражали реальную ситуацию. Отсутствие конкуренции и четких законолательных норм давали возможность добиваться успеха напористым, активным и стрессоустойчивым бизнесменам. Сегодня одного напора явно недостаточно, сегодня успех зависит в том числе и от умения системно воспринимать и анализировать ситуацию, умения аффективно принимать решения, умения формировать сплоченную команду и воздействовать на людей, работающих в этой команде. Скорее всего, пальму первенства смогут сохранить менеджеры, сочетающие в себе напор для достижения личных целей и умение понимать потребности других людей (деловых партнеров, подчиненных, клиентов).

В-пятых, изменилось отношение к собственной работе и карьере. Сильная зависимость подчиненных от начальства, эффективная в ситуациях несложной и привычной работы, но парализующая работу фирмы в кризисных ситуациях, сменилась большей активностью и ответственностью равноправных членов управленческой команды. Сегодня сформировалась прослойка менеджеров, умеющих развивать свой бизнес в рамках определенной компании. Сотрудников такого типа отличает четкое понимание собственных целей, высокий уровень активности, умение находить нетрадиционные решения и умение нести ответственность за их осуществление. Привычная российская мечта о том, что придет хороший дядя и, наконец, все будет хорошо, сильно тормозит процесс становления зрелой личности в бизнесе. Вместе с тем развитие рынка медленно, но верно стимулирует позитивные личностные изменения — изменения в сторону взросления. Менеджер, обладающий зрелым отношением к жизни, способен быть активным, творческим, ответственным и, главное, получающим удовольствие от процесса работы. Получение удовольствия от процесса работы — еще не освоенный ресурс для российского менеджмента.

Популярность тренинга отражает потребности рынка — потребности в менеджерах, обладающих высоким уровнем профессионализма в своей отрасли, широким диапазоном знаний в общих вопросах менеджмента и зрелым отношением к жизни. В свою очередь тренинговые методики помогают двигаться в заданном направлении.

Особенности и преимущества тренинга [1]:

1. Экономическая целесообразность. Ис-

следования, проведенные в 3 200 американских компаниях, показали, что 10% увеличение расходов на тренинг персонала дает прирост производительности труда на 8,5 %, в то время как такое же увеличение капиталовложений дает прирост производительности только на 3,8 %.

2. Практическая направленность. Внутрифирменное обучение заметно отличается по направленности от школьного или вузовского. Знания и умения носят не общий (общеобразовательный или профессионально-образовательный) характер; они непосредственно направлены на повышение эффективности производственной деятельности. Тренинг максимально конкретен. Его задача — поддержать и повысить результативность организации.

3. Небольшая продолжительность. Обычно организация может позволить себе оторвать от работы и направить на обучение своих сотрудников (особенно менеджеров) лишь на короткое время. Отсюда типичная продолжительность тренинга — как правило, от одного до трех дней.

По данным опросов, проведенных среди руководителей тренинговых компаний, наиболее востребованным является обучение персонала по следующим направлениям:

— улучшение навыков слушания и речевого общения;

— работа в команде;

— чтение на уровне 11 класса средней школы;

— межличностное взаимодействие;

— профилактика и разрешение конфликтов;

— основы делового поведения (техника продаж, общение по телефону).

В заключение необходимо отметить, что тренинг решает задачи как индивидуального развития сотрудников, так и развития организации в целом, а его приоритеты, направленность и содержание зависят от уровня текущих и перспективных задач организации. Эти приоритеты должны быть результатом осознанного выбора руководства организации; тренер-консультант может лишь помочь в их выработке.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Джонсон М.** Битва за персонал / М. Джонсон. – СПб. : Питер, 2004. – 257 с.

2. **Джуэлл Л.** Индивидуально-организационная психология / Л. Джуэлл. – СПб. : Питер, 2001. – 362 с.

3. **Кларина М. В.** Корпоративный тренинг : от А до Я / М. В. Кларина. – М. : Дело, 2002. – 224 с.

4. **Травин В. В.** Основы кадрового менеджмента / В. В. Травин. – М. : Дело, 2001. – 336 с.

5. Управление персоналом организации / под ред. А. Я. Кибанова. – М. : Прior, 2008. – 361 с.

Поступила 24.03.10.

РАССТАВАНИЕ КАК ФЕНОМЕН ЛИЧНОСТНОГО БЫТИЯ

К. М. Романов

Представлен психологический анализ феномена расставания, выделены виды и этапы расставания, рассматриваются вопросы оказания психологической помощи субъекту расставания, а также выделены особенности расставания с умирающим человеком.

Среди многообразия жизненных событий человека особое место занимает расставание. Значимость его определяется хотя бы тем, что оно сопровождает человека на протяжении всей жизни — от рождения и до самой смерти. Никто не знает, сколько расставаний переживает он за все это время, и какие психологические последствия они для него имеют. Уже сам факт вхождения ребенка в жизнь содержит в себе момент расставания. Точно также и смерть есть расставание человека с родными и близкими, со своим домом, со всем тем, что наполняло его бытие.

Феномен расставания достаточно хорошо представлен в художественной литературе, в изобразительном искусстве, фольклоре, музыке. Можно назвать множество произведений (романов, стихов, картин, песен, романсов и др.), посвященных этой теме. Расставание представлено в известном евангельском сюжете пасхального ужина. Все это говорит о значимости данного события для человека. Однако оно почти не изучено в психологии. Существует огромное множество всевозможных расставаний, отличающихся друг от друга по содержанию, по форме, значимости, продолжительности и по многим другим параметрам. Поэтому довольно трудно вместить их в рамки одного определения. Расставание — это жизненно важное событие, приводящее к частичному или полному нарушению привычных форм общения субъекта с другим человеком и к изменению (частичному или полному) значимых отношений, делающее невозможным их дальнейшее существование в прежнем виде.

Основным объектом расставания является другой человек, с которым субъект связан значимыми отношениями: супружескими, родительскими, любовными, дружескими и т. п. Чем выше уровень их значимости, тем более выраженной становится феноменология расставания. Фактор значимости может служить основанием классификации видов расставания. На одном полюсе этой классификации будут находиться легкие, ничего не значащие повседневные расставания с коллегами по работе и знакомыми, которые являются неизбежными спутниками нашего бытия. Они не представляют интереса для психологии. Другой ее полюс будет занимать предельно значимое расставание, последствия которого измеряются потерей смысла существования человека, т. е. равноценны смерти. Все остальные виды расставаний можно распределить между этими полюсами. По мере движения от одного полюса к другому феноменология расставания будет изменяться и по содержанию, и по уровню выраженности.

В качестве объекта расставания могут быть также родной дом, родина, уголок природы, произведения искусства, рабочий кабинет, место отдыха и многое другое. Характер объекта накладывает соответствующий отпечаток на феноменологию расставания и позволяет выделять различные его виды. Например, расставание с родиной сопряжено с особыми ностальгическими переживаниями, которые не характерны для других видов расставания. В зависимости от продолжительности предстоящей разлуки можно выделить кратковременное, долгосрочное и бессрочное расставание (расставание навсегда). Они по-разному переживаются людьми и требуют самостоятельного научного анализа.

Расставание — это не одномоментный акт, а развернутый в пространстве и времени человеческого бытия процесс, в котором существуют свои этапы и закономерности. Оно может быть растянуто на дни, недели, месяцы, годы и даже десятилетия и, соответственно, занимать достаточно продолжительный отрезок жизненного времени человека. Во временной структуре расставания можно выделить три основные стадии: стадию ожидания, стадию прощания и стадию разлуки. Каждая из них имеет свои особенности, закономерности, объективную и субъективную феноменологию [2].

На стадии ожидания субъект готовится к изменению привычной формы общения с

© К. М. Романов, 2011

определенным человеком или группой лиц. Фактически речь идет об изменении сложившегося образа жизни, важное место в которой занимает человек, с которым предстоит расстаться. Эта мысль, насыщенная отрицательными эмоциональными переживаниями, постепенно заполняет сознание и по мере приближения собственно прощания и разлуки вытесняет все остальное. Она становится своеобразным центром всей душевной жизни человека.

Наиболее острой по эмоциональному накалу и короткой по времени является стадия прощания. Именно здесь совершается главное событие всего расставания — травмирование живых значимых отношений и их субъектов, нарушение привычных способов общения и личностного бытия. Для участников это событие выступает как глубокое личностное потрясение. Сознание предельно насыщается отрицательным по знаку аффективным содержанием. Происходит нарушение адекватности мировосприятия. Наблюдается сужение сознания, изменение восприятия времени — иллюзия быстротечности, снижение концентрации внимания, ухудшение работы мышления и памяти. Общение субъектов расставания принимает здесь особую форму. Каждый испытывает неодолимое желание сказать друг другу что-то чрезвычайно важное и почти никому из них никогда не удается это сделать в силу отсутствия нужных слов (или их потери), социальных ограничений, комплексов и др. Повышенную нагрузку получают невербальные формы общения. Наблюдается обостренное переживание значимости другого (любви, жалости, готовности жертвовать и т. п.). В обществе сложилась особая культура расставания: социальные нормы, традиции и обряды, предписывающие определенные способы общения его участников. Это могут быть определенные слова, напутствия, жесты, выражения лица, плач, объятия, поцелуи, обмен рукопожатиями, распитие спиртных напитков, распевание песен, дарение каких-то предметов (на память), совершение молитвы и др. Особое место среди них занимает чрезвычайно важный, мудрый и до сих пор научно несмысленный обряд прощения прощения. Он приурочен к стадии прощания. Отсюда и ее название. Попрощаться — значит простить друг другу грехи, чтобы не оставлять их на себе, особенно если встреча будет не скоро или не состоится вообще. Сущность обряда составляют не слова или какие-то другие его внешние атрибуты, а совершенно особые, недоступные для восприятия мистические события, необъяснимым образом влияющие на душевную жизнь и бытие человека. Перечисленные способы общения участников расставания придают ему особую торжественность, значительность и драматичность (а иногда и трагичность). Именно это подчеркивается писателями, художниками, музыкантами и представляется как один из наиболее ярких эпизодов произведения. Они же (способы прощального поведения) служат и формой выражения душевного состояния субъектов расставания. Поэтому очень важно, чтобы каждый человек владел ими.

Стадия разлуки начинается с момента прощания, после которого начинается относительно новый образ жизни человека — бытие без другого. Очень точно и предельно обостренно это выражено в песне В. Высоцкого «Он не вернулся из боя». Описывая состояние героя, автор подчеркивает, что исчезнувший из пространства и времени его жизни другой человек на самом деле становится своеобразным смысловым центром его (героя) бытия. Он чувствует его отсутствие на каждом шагу. Например, воспринимая окружающий мир, он неожиданно обнаруживает, что в нем не хватает его (погибшего друга): «Тот же лес, тот же воздух и та же вода, только он не вернулся из боя».

Каждое расставание и каждая разлука — это кусочек человеческого бытия. Человек реально проживает и переживает это. Как и всякое значимое событие, расставание определяет содержание и характер душевной жизни человека. Можно сказать, что он погружается в эту реальность, идентифицируется с ней и живет ею. Фактически в ней концентрируется пространство и время его реального бытия. Субъект расставания постоянно находится здесь, независимо от того, где он находится физически и чем занимается. Эта реальность становиться своеобразным центром притяжения всех душевных функций: мышления, памяти, внимания, восприятия, ощущения, воображения, эмоций, желаний, воли. Человек не может освободиться от соответствующих мыслей, воспоминаний, образов, фантазий, переживаний, желаний. Они становятся буквально навязчивыми. Ядром всей душевной жизни делается отрицательное по знаку эмоциональное состояние, которое может иметь форму тревоги, одиночества, тоски, грусти, опустошенности, страха, паники, горя, потери смысла жизни, вины и т. п. Соответствующую смысловую и эмоциональную окраску получают все познавательные процессы и все мировосприятие в целом. В результате возникает особое интегральное душевное состояние, характерное именно для расставания. Оно очень многолико по содер-

жанию, структуре составляющих его субъективных элементов, интенсивности, уровню осознаваемости, динамике и другим особенностям. По всем психологическим характеристикам и последствиям для личности ситуацию значимого расставания следует отнести к категории критических [6].

Характерным для субъективной картины расставания является особое чувство частичной или полной потери себя. Человеку кажется (или это действительно так), что его душа (или он сам) осталась где то в прошлом, в той реальности, с которой он расстался: в родном доме, в близком человеке. Чем более значимо расставание, тем сильнее выражено это чувство. Поэтому в разлуке человек мысленно и эмоционально все время возвращается туда. Его «Я» как бы привязано к реальности, находящейся в ином пространстве и времени. Он живет ею и не хочет включаться в свое настоящее бытие: в работу, учебу, общение с окружающими людьми. На какой-то период он становится дезадаптированным. Феномен частичной или полной потери чувства «Я» объясняется тем, что человек лишается фактов подтверждения от значимого другого реальности собственного существования как субъекта, как личности и как индивидуальности. Изучая роль другого человека в становлении и постоянном ощущении субъектом реальности своего «Я», А. И. Хараш подчеркивает: «Желая убедиться в своем существовании, человек вопреки Декарту и его ergo sum ищет и находит точку отсчета, меру своей посюсторонней достоверности, невыдуманности, весомости и телесности в другом человеке, который служит для него высшей, решающей инстанцией утверждения реальности его „Я“ существования и бытийной определенности» [8]. Важно подчеркнуть, что подобные факты-подтверждения уникальны, незаменимы и неповторимы, как уникален и сам человек, с которым произошло расставание. Вероятно, в этом и заключается весь драматизм подобных событий. Возвращаясь в прошлое и живя прошлым, человек пытается обрести утраченные смыслы и подтвердить реальность собственного существования.

Состояние расставания очень тягостно для человека. Возможны случаи тяжелых заболеваний и даже суицидов. Поэтому возникает необходимость оказания соответствующим людям психологической помощи. Длительное пребывание в этом состоянии имеет серьезные последствия для личности, особенно если переживаемое расставание значимо. Изменению подвержены ее смысловая организация, отношения, черты характера, самосознание, эмоциональная сфера. Без всякого преувеличения можно сказать, что человек, достаточно долго переживающий или уже переживший значимое расставание, становится несколько иным в личностном плане. Исследование этих личностных последствий представляет большой научный интерес и практическую значимость. Психологические последствия расставания зависят от его значимости, продолжительности, от индивидуальных, половых и возрастных особенностей человека. Наиболее масштабны, губительны и невосполнимы они у младенцев, разлученных с матерью. Полученная психологическая травма приводит ребенка в шоковое состояние, сильно задерживает последующее психическое развитие и сохраняется на всю жизнь [1; 3].

Существует огромное множество всевозможных расставаний. Среди их многообразия особое место занимает расставание родных и близких с умирающим и расставание самого умирающего с людьми и всем тем, что его окружает и чем он жил. Последнее особенно невыносимо и тягостно. Надо сказать, что оно очень плохо изучено в психологии [5]. Во многом это объясняется техническими трудностями исследования умирающего человека с помощью традиционных методов. Можно сказать, что они вообще непригодны для решения этой важной задачи. Еще сложнее понять душевное состояние человека в момент его физической смерти и после нее. В рамках естественно-научной парадигмы эта задача вообще не ставится, поскольку считается не научной. Смерть человека рассматривается как прекращение его существования: как телесного, так и душевно-духовного. Однако данная точка зрения не является единственной. В религиозной философии все эти проблемы решаются иначе. Поэтому постановка и решение указанной задачи вполне уместны. Более того, ее решение имеет важное практическое значение.

Умирание — это одно из самых важных событий человеческого бытия (если не самое важное). Соответственно и душевное состояние умирающего является предельно критическим и справиться с ним в одиночестве невозможно. Поэтому в эти последние дни и часы его жизни так важно не оставлять его одного. Общение с умирающим — это особое искусство, которым владеют очень немногие люди. В нашем обществе не сложилась культура общения с умирающими людьми. В последние и самые трудные минуты жизни человек фактически остается в одиночестве. Для разработки стратегии и тактики общения с умирающим человеком

важно знать его душевное состояние. Поскольку умирание человека представляет собой разновидность расставания, к нему относится феноменология расставания. Содержание и сущность душевного состояния умирающего человека определяет расставание с родными и близкими, с родным домом и привычным окружением, разрушение привычного образа жизни. В отличие от других расставаний умирающий навсегда оставляет все, что наполняло его жизнь смыслом и порождало ощущение реальности собственного «Я». Все это придает его состоянию особую трагичность. К этому прибавляется совершенно естественное состояние страха. Он связан с одним из самых сильных инстинктов — инстинктом самосохранения. Состояние страха возникает в тот момент, когда жизнь поставлена под угрозу. Следовательно, страх перед смертью воспитывается на врожденной биологической основе. В этом заключается его специфика. Вполне естественно, что инстинктивный животный страх, возникающий в ситуации опасности для жизни, принципиально отличается от человеческого страха перед смертью. Это исключительно социальное (культурное) образование личности, которого не существует у животных. Страх перед смертью не привязан к ситуации опасности, т. е. является надситуативным. Он имеет иное содержательное наполнение и тесно связан с мировоззрением, интеллектом и другими личностными подструктурами человека. Он хорошо осознается и может быть предметом мышления. Довольно часто человек может использовать целую систему психологической защиты от него. Примерами подобных защит могут быть всевозможные утешительные мысли: «Это будет еще не скоро», «Все умирают», «Я не одинок», «Смерти бояться — на свете не жить», «Жить страшнее, чем умереть» и т. п. Защитную функцию выполняет стремление просто не думать об этом. Этот же функциональный источник во многих «питает» живопись, музыку, поэзию и другие виды искусства. Например, творчество С. Есенина буквально пронизано мотивами смерти и отчаянными попытками преодолеть страх перед ней и психологически защититься от нее. Достаточно вспомнить стихотворение «Не жалею, не зову, не плачу». На этой же функциональной основе возникли некоторые философские концепции, например, Платона, Шопенгауэра, Гартмана и др. Существует довольно распространенная точка зрения, объясняющая возникновение религии через страх смерти и защиту от него. И действительно, идея бессмертия души и ее спасения составляет основу всех религий. Надо сказать, что этот аргумент является очень сильным в борьбе против религии, поэтому научные исследования проблемы смерти имеют чрезвычайно важное значение в борьбе с атеизмом. По мере наступления духовной и психологической зрелости страх смерти может утрачивать свою инстинктивно-биологическую основу.

Человек, находящийся в состоянии расставания, нуждается в психологической помощи, источником которой могут быть только люди. Особенно все это необходимо умирающему.

Общение с умирающим можно отнести к разновидности общения. Поэтому законы общения вполне переносятся и на него. Разумеется, что в данном случае они принимают определенную специфику. В культуре общества сложились определенные обряды и традиции, предписывающие способы обращения с умирающим. Однако они очень скудны и вряд ли способны удовлетворить умирающего. И одновременно никто из окружающих (родственников, близких, друзей) не испытывает большого желания иметь дело с умирающим. Даже если им бывает жалко его, они все равно не тянутся к нему. Скорее наоборот. Картина умирающего отталкивает их. Видимо, это объясняется существующим у каждого человека страхом смерти, который актуализируется в этой ситуации. Она как бы напоминает каждому, что ты тоже рано или поздно окажешься в подобном положении. Картина умирания неэстетична и это также отталкивает от умирающего. И, наконец, сам факт незнания и неумения общаться с умирающим также не вызывает желания встречаться с ним. Человек рассуждает примерно так: «Что я буду делать рядом с ним, о чем говорить, как говорить и т. д.». Все это хорошо описал Л. Н. Толстой в романе «Анна Каренина» в сценах поведения и состояния К. Левина во время умирания его родного брата Николая [7].

Наиболее распространенной ошибкой, которую допускают при общении с умирающим человеком, является игнорирование самого факта умирания. С умирающим общаются так, как будто ничего особенного с ним не происходит. Таким способом пытаются отвлечь его от невыносимых душевных страданий. Но разве сопоставима с ними пустая болтовня и разве способна она отвлечь умирающего от этих страданий? И существует ли вообще что-нибудь такое, что сопоставимо с фактом умирания. Поэтому такое общение не способно удовлетворить и утешить умирающего.

Другой ошибочный способ общения заключается в попытке вселить в умирающего надежду на выздоровление. Конечно случаются чудеса или бывают ошибки врачей и человек выздоравливает вопреки прогнозам и диагнозам. Поэтому вселение в человека надежды может дать ему небольшой шанс на такое чудо. Однако чудеса случаются крайне редко, поскольку реальность слишком безжалостна и сурова. Умирающий знает, что он умирает, что ему осталось немного. На каком-то этапе умирания этот факт становится для него настолько очевидным, что никакие способы общения не способны изменить его мнение.

Наконец, третья распространенная ошибка окружающих — игнорирование личности умирающего. Уже при жизни досрочно его вычеркивают из тех живущих и ведут себя так, как если бы он умер. С ним обращаются как с организмом: обслуживают его естественные отправления и нужды, вводят какие-то препараты, меняют постельные принадлежности, раздевают, одевают, дают воды, укрывают одеялом и т. п. С ним обращаются, почти как с предметом или как с животным, пусть даже любимым. Во всем этом не чувствуется личностной обращенности, хотя умирающий не перестал быть личностью, субъектом и индивидуальностью. Более того, в его присутствии могут говорить о вполне житейских делах, связанных с предстоящими похоронами. Однако это касается лично его, который все это слышит, понимает и каким-то образом умудряется переживать. Пожалуй, это наиболее унизительный и тяжелый для умирающего способ обращения с ним.

В данном случае мы рассмотрели наиболее распространенные среди нормальных людей способы общения с умирающим. Разумеется, что бывают и другие, более тяжелые варианты. Например, довольно часто люди умирают в больницах в условиях формального общения. Больница вообще обезличивает людей. В реанимационных же отделениях, где многие балансируют между жизнью и смертью, человек превращается в «чистый» организм, полуживое тело, с которым совершаются определенные врачебные манипуляции. В его присутствии говорят о его состоянии, полагая, что он ничего не слышит или не понимает. Он оказывается в полнейшем и унизительном одиночестве. Родственников к нему не допускают.

В еще более тяжелом положении оказывается человек, которому выпала участь безвинно умереть от рук врагов, недоброжелателей, для которых страдания и муки умирающего — источник наслаждения. Он понимает факт неизбежности страданий и последующей за ними смерти. Он не просто лишен сострадания со стороны других, а окружен своеобразным антисостраданием. Более того, он понимает, что никто и никогда из близких не узнает о том, в каких страданиях он умирал и, возможно, даже не найдут его тела и придадут земле. Тяжесть подобной смерти настолько велика, что о ней даже трудно писать.

Умирание и смерть — это чрезвычайно значимое для личности событие, являющееся последним и завершающим этапом в земном бытии человека. Его субъектом является человек как личность и индивидуальность. Поэтому, как и любое другое событие, оно несет на себе печать индивидуальности человека: его ценностей, потребностей, интересов, характера, темперамента, интеллекта. В ситуации умирания человек начинает понимать смысл собственной смерти: чего он теряет и что находит; что сделал в этой жизни и чего не успел завершить; что его уже не тревожит (за что он спокоен) и за что он очень беспокоится; за что он до сих пор несет ответственность и в чем не видит ее; в чем и перед кем он виновен и в чем не виновен; в чем и перед кем он покаялся и в чем и перед кем не успел или не смог это сделать; чего он боится больше всего и что его не страшит. Поэтому общение не должно утрироваться, переводиться в незначимое пространство или обезличиваться. Оно должно в максимальной степени отвечать актуальным запросам умирающей личности, сопровождать и не удерживать ее на этом невероятно сложном и тяжелом этапе жизненного пути. Умирающий человек должен все время чувствовать соучастие и поддержку понимающего собеседника. Уникальный опыт такого общения представлен в книге митрополита Антония Сурожского «Жизнь. Болезнь. Смерть» [4].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Боулби Дж.** Создание и разрушение социальных связей / Дж. Боулби. — М. : Акад. проект, 2004. — 232 с.

2. **Ковалева Н. А.** Социально-психологический анализ расставания как феномена межличностного общения : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н. А. Ковалева. — Саратов, 2009. — 26 с.

3. **Лисина М. И.** Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. — М. : Педагогика, 1986. — 143 с.

4. **Митрополит Сурожский Антоний.** Жизнь. Болезнь. Смерть / Митрополит Сурожский Антоний [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.pravlib.narod.ru/biblio/books/antonsr3/Main.htm. — Загл. с экрана.

5. **Романов К. М.** Феномен смерти в контексте научного и православного сознания / К. М. Романов // Истоки православного сознания и самосознания народов Поволжья (на примере Республики Мордовия). — Саранск, 2006. — С. 224—235.

6. **Тарабрина Н. В.** Основные итоги и перспективные направления исследований последствий посттравматического стресса / Н. В. Тарабрина // Психол. журн. — 2003. — № 4. — С. 5—18.

7. **Толстой Л. Н.** Анна Каренина : роман в 8 частях / Л. Н. Толстой ; авт. вступ. ст., прим. Э. Бабаев. — М. : Худож. лит., 1981. — 799 с.

8. **Хараш А. У.** «Другой» и его функция в развитии психики // Общение и развитие психики : сб. науч. тр. / А. У. Хараш ; под ред. А. А. Бодалева, Г. А. Ковалева. — М. : Изд во АПН СССР, 1986. — 176 с.

Поступила 15.02.10.

СПОСОБЫ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ДРУГОГО ЧЕЛОВЕКА В РЕЧЕВЫХ ОПИСАНИЯХ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Д. К. Романов

Представлены некоторые психологические особенности межличностного понимания в дошкольном возрасте. Выделены основные способы представления субъекта в психологических характеристиках дошкольников. Доказана гипотеза о роли активности субъекта в межличностном понимании.

Изучение особенностей познания дошкольниками других людей имеет большое значение для понимания происхождения, развития и функционирования психологических понятий. В отечественной психологии впервые эта проблема стала предметом экспериментального анализа в исследованиях А. А. Бодалева, В. Н. Панферова и В. Н. Куницыной [1—2]. Больший интерес представляет то, как психологические понятия регулируют способы поведения субъекта по отношению к окружающим людям. Можно предположить, что они содержат в себе определенное конкретно-инструментальное содержание, в котором аккумулирован практический опыт общения субъекта. Например, в понятии «добрый» содержится опыт обращений субъекта к соответствующему человеку с всевозможными просьбами, в понятии «упрямый» — опыт несогласия с мнением собеседника, в понятии «веселый» — опыт шутливого поведения и т. д. В процессе развития психологических понятий этот конкретный опыт субъекта каким-то образом преобразуется и принимает скрытую, имплицитную форму. Если бы этого опыта не было в психологических понятиях, то они не смогли бы выступать в качестве регуляторов способов общения человека. Понятие следует считать усвоенным только в том случае, если оно содержит соответствующий практический опыт общения субъекта. Лишенные этого содержания понятия не способны к регуляции общения. Они не обладают практическим потенциалом, т. е. являются формальными. Можно предположить, что на ранних этапах развития субъекта межличностного понимания этот практический опыт должен быть представлен в речевых характеристиках, которые он дает другим людям [1].

Для проверки этого предположения мы провели психологическое исследование. Испытуемыми в этом исследовании были дети шестилетнего возраста — учащиеся «Малышкиной школы» МОУ «Лицей № 4» г. Саранска. В исследовании принимали участие 30 человек. Исследование проводилось в форме беседы на тему «Моя мама». Испытуемым предлагалось как можно более подробно рассказать о своей маме. Рассказ ребенка тщательно, без всяких изменений и исправлений, прото-

© Д. К. Романов, 2011

колировался. Во время исследования экспериментатор всячески эмоционально поддерживал детей: «Молодец», «Как хорошо рассказываешь», «Как интересно». Это делалось для того, чтобы получить как можно более полную картину представления ребенка о своей матери. Как показал наш опыт, без такой эмоциональной помощи многие дети ограничивались более кратким описанием.

Для обработки речевых описаний использовался контент-анализ. Единицей анализа было смысловое суждение. Например: «Помогает мне», «Она добрая», «Она никогда не унывает» и т. п. Работа с речевым материалом показала, что смысловые суждения очень сильно отличаются друг от друга по многим параметрам: по содержанию, по уровню обобщенности, по объему, по представленности субъекта познания и др. Поэтому, возможны разные виды психологического анализа речевых описаний. Основная задача нашего исследования – выявить факт участия субъекта в процессе и результате межличностного познания, т. е. его практический опыт общения и межличностного познания. Мы предположили, что если образ другого человека является продуктом познавательной активности субъекта, то она должна быть в той или иной форме представлена в его речевых описаниях. Поэтому единицей контент-анализа мы выделили так называемые субъектные суждения. В них в той или иной степени действительно представлена роль субъекта в межличностном познании.

Для распределения суждений по группам мы воспользовались классификацией К. М. Романова [2—3]. В зависимости от формы представленности субъекта в речевых описаниях другого человека он выделил семь видов суждений, которые были распределены на условной шкале. На одном полюсе этой шкалы находились суждения, в которых субъект межличностного понимания был представлен в прямой и открытой форме, на другом ее полюсе размещались суждения с имплицитной субъектностью. Все остальные виды суждений распределялись между этими полюсами. Одновременно с этим была выдвинута гипотеза, что выделенные виды суждений имеют разный генетический статус. Суждения с открытой субъектностью являются самыми ранними по происхождению. Суждения с имплицитной субъектностью представлены психологическими понятиями как наиболее развитыми и совершенными средствами межличностного понимания. В результате анализа речевых описаний дошкольниками своей мамы нами были выделены все виды смысловых суждений. Рассмотрим их более детально.

1. Суждения, в которых другой человек (мама) представлен непосредственно через субъекта познания: его действия, жесты, мимику, мысли, сомнения, эмоции и др. Например: «Я помогаю маме», «Мама провожает меня в школу», «Моя мама — красивая» и т. п. Представленный в этих суждениях способ репрезентации другого человека называется субъектным.

Существуют два варианта суждений с открытой субъектностью: а) в одном варианте субъект указан прямо, например: «Иногда я помогаю ей делать салат». В данном случае субъект непосредственно указан в тексте; б) в другом варианте субъект прямо не указывается, но подразумевается. Например, если из предшествующего суждения опустить местоимение «я», то оно примет следующую форму: «Иногда помогаю ей делать салат».

2. Суждения, в которых другой человек представлен через общность «мы», которая включает в себя двух субъектов: познающего и познаваемого. Например, «Мы с мамой ходим в магазин», «Мы часто разговариваем по телефону», «Мы дарим друг другу подарки» и др. В данном варианте субъект как бы растворен в общности «мы», но он участвует в познавательном процессе через свои практические межличностные воздействия.

3. Суждения, в которых другой человек представлен через третье лицо: его воздействия по отношению к познаваемому человеку (мамы). Например: «Один раз мама работала за свою подругу», «Моя сестра один раз поздно вечером ушла и у нее (мамы) разболелась голова», «Учительница сказала маме, что я хорошо отвечала на уроке». В данном случае субъект познания (ребенок) выступает уже как внешний наблюдатель, но он мог бы быть (или уже был когда-то) на месте третьего лица. Это значит, что в таких суждениях также в скрытой (имплицитной) форме содержится практический опыт общения субъекта познания с познаваемым лицом.

4. Суждения, в которых другой человек представлен через социальную группу. Например: «В семье ее любят», «На работе подруги помогают ей», «Во дворе дети любят ее» и др. Субъект выступает здесь как внешний наблюдатель, созерцающий другого человека в контексте группы. Надо сказать, что данный человек может быть (или мог бы быть) членом этой социальной группы.

5. Суждения, в которых другой человек представлен через предельно широкую группу, включающую в себя всех людей вообще. Например: «Все дружат с ней», «Она извиняется перед всеми», «Она дружит со всеми»

и др. В данных суждениях субъект представлен очень опосредованно, поскольку он является частью всего человечества.

6. Суждения, в которых другой человек представлен через социальную ситуацию. Например: «Работает в школе», «Ходит на работу», «По вечерам делает прогулки» и др. Жизненные ситуации так или иначе имеют социальное происхождение. Субъект в подобных суждениях представлен постольку, поскольку он социальное существо.

7. Суждения, в которых другой человек представлен в абсолютно скрытой форме, т. е. вне субъектного контекста и вне ситуации. Например: «Ласковая», «Иногда добрая», «Хорошая» и др. В данном случае субъект представлен в очень скрытой форме. Он здесь только подразумевается, то есть выступает как возможное лицо, в отношении которого или при соучастии которого могут актуализироваться те или иные психологические свойства другого человека.

Как видим, выделенные категории отличаются друг от друга уровнем представленности субъекта. В первой категории субъектность представлена максимально открыто и непосредственно, в следующих вариантах — во все более скрытой и опосредствованной форме. В последнем случае — максимально скрыто [2—3].

Полученные в ходе обследования данные отражены в таблице.

Таблица

Количественное распределение суждений по группам

Способы репрезентации субъекта (1)	Всего (2)	Ср. значение (3)	% (4)
Через «я»	180	5,81	41,47
Без «я»	31	1,00	7,14
Через «мы»	28	0,90	6,45
Через третье лицо	15	0,48	3,46
Через социальную группу	6	0,19	1,38
Через всех людей	2	0,06	0,46
Через социальную ситуацию	17	0,55	3,91
Вне контекста (понятийная форма)	155	5,00	35,71
Всего	434	14,00	100

Как следует из таблицы, всего в ответах дошкольников были выявлены 434 суждения. Это значит, что каждый ребенок в среднем использовал 14 суждений, которые мы распределяли по вышеназванным категориям.

Анализ показал, что категория с абсолютно открытой субъектностью в данном возрасте является ведущей — 41,47 %. В абсолютном выражении это составляет 180 суждений (т. е. почти половину), что составляет в среднем 5,81 единицы на одного ребенка. Далее следует категория также с открытой субъектностью, однако, в суждениях данного типа нет прямого местоимения «я» или «мне». Оно здесь подразумевается. Было выявлено 31 суждение этой группы (7,14 %). Это намного меньше, чем в предыдущей категории и в среднем составляет лишь одно суждение у каждого ученика. Если объединять эти две категории суждений в одну группу, то это составит 211 единиц (48,61 %).

Это выглядит очень странным, на первый взгляд, поскольку от детей требовали описания мамы, а не их самих. Получается, что они не могут характеризовать другого человека иначе, как через самого себя. Они представляют конкретное поведение другого человека в контексте собственного конкретного поведения. Это типично детский способ репрезентации другого человека. Данный способ репрезентации очень эгоцентричен, он предназначен только субъекту познания, им очень трудно было бы пользоваться другим людям. Подобный способ репрезентации является абсолютно индивидуальным. Именно поэтому ребенок рано или поздно должен отказаться от него и перейти на децентрированные способы репрезентации. Иначе ребенку трудно будет общаться с другими людьми и рассчитывать на взаимопонимание.

В следующей категории суждений субъект представлен через общность «мы». Эта группа насчитывает 28 суждений (4,45 %), что в среднем составляет 0,90 суждения. В следующей категории субъект представлен через дру-

гого человека (через лицо). Таких суждений было зафиксировано 15, что в среднем составляет 0,48 суждения на одного ребенка. В процентном отношении этот показатель составляет 3,46 %.

Суждений, в которых субъект представлен через социальную группу, было зафиксировано лишь 6. В среднем процент суждений — 0,19 на одного человека. Процент суждений данной категории составляет 1,38 %. Самую малочисленную категорию образуют суждения, где субъект представляется через предельно широкую социальную группу (через всех людей). Таких суждений было зафиксировано лишь 2 (0,46 %), что в среднем составляет 0,02 на одного ребенка.

Группа суждений, в которой субъект представлен через социальную ситуацию, составляет 17 смысловых единиц (3,91 %). В среднем это составляет 0,55 суждения на одного человека. Субъектность в подобных суждениях представлена весьма косвенно и лишь с большой степенью допустимости можно говорить о возможном присутствии в подобных суждениях субъекта. Эту категорию, по сути, можно было бы назвать «почти объектные» суждения. Однако, поскольку субъектность в них все же присутствует (несмотря на всю косвенность этого присутствия), то данные суждения нельзя назвать полностью объектными.

И, наконец, заключительную категорию образуют полностью «объектные» суждения, в которых субъект представлен в предельно имплицитной форме. Таких суждений насчитывается 155 (35,71 %). В среднем это составляет 5 суждений. По уровню представленности суждения этой группы занимают второе место.

В заключении можно сделать следующие выводы:

1. В структуре речевых описаний другого человека старших дошкольников существуют все виды смысловых суждений. Это говорит о том, что образ другого человека является гетерогенным. Каждая из этих групп в той или иной форме содержит субъектность, т. е. практический опыт общения субъекта с познаваемым человеком.

2. В группе старших дошкольников ведущее место в речевых описаниях другого человека занимают суждения с открытой субъектностью. Это может служить подтверждением гипотезы, что они являются наиболее ранними по генетическому уровню [2—3].

Можно также предположить, что с возрастом представленность в речевых описаниях суждений с открытой субъектностью будет уменьшаться. Для проверки этого предположения требуются дополнительные исследования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Бодалев А. А.** Личность и общение : избр. тр. / А. А. Бодалев. — М. : Педагогика, 1983. — 272 с.

2. Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты) / под ред. А. А. Бодалева, Н. В. Васиной. — СПб. : Речь, 2005. — 324 с.

3. **Романов К. М.** Основы общей психологии : учеб. пособие / К. М. Романов. — Саранск : Изд. центр ИСИ МГУ им. Н. П. Огарева, 2008. — 368 с.

Поступила 16.02.10.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ СПЕЦИАЛИСТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ

Л. В. Хохоева

Статья посвящена анализу особенностей профессиональной коммуникации в профессиональной среде в целом, и в условиях высшего учебного заведения, в частности. Показаны взаимосвязи между профессиональной коммуникацией и процессом социализации личности, а также между готовностью к профессиональной коммуникации и профессиональным ростом личности.

Социальная ситуация, сложившаяся в России, претерпевает очень важные для всех сфер жизни изменения. Мировое пространство превращается в единое информационное сообщество людей, чья деятельность сосредоточена главным образом на обработке информации. Согласно национальной доктрине образования в Российской Федерации «система образования призвана обеспечить: подготовку высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий» [1].

Проблемам современного образования посвящены многочисленные исследования специалистов в области философии образования, педагогики, психологии (Н. А. Алексеев, М. Н. Берулава, Б. М. Бим-Бад, Е. В. Бондаревская, А. П. Валицкая, А. А. Вербицкий, Б. С. Гершунский, Э. Н. Гусинский, В. П. Зинченко, А. С. Запесоцкий, И. А. Зимняя, М. Коуэл, Н. Б. Крылова, В. М. Розин, П. С. Розов, В. В. Сериков, В. А. Сластенин и др.).

Профессиональная подготовка и обучение в течение всей жизни — важнейшие элементы системы образования. Система труда постоянно обновляется и требует приобретения новых знаний — как на личном уровне, так и на уровне предприятия. Все эти потрясения повлекли за собой необходимость постоянного обновления этих знаний [2].

Отныне школа и университет не являются окончательным этапом на пути образования личности; сегодня они вынуждены интегрироваться в систему непрерывного обучения. При этом перед образовательными учреждениями среднего и профессионального образования стоит задача формирования устойчивой мотивации не только обучения, но и самообразования [2].

Специалисту в своей профессиональной сфере необходимо не просто приобретение определенной квалификации, а четкое представление о своих профессиональных возможностях, умение находить интеллектуальные и психологические ресурсы для принятия решений. Человек находится под влиянием современного общества, он вынужден отвечать на «вызовы» современности и соответствовать новым принципам жизни. Из-за широкого развития профессиональных контактов в процессе глобализации все более актуальной задачей становится изучение различных аспектов профессиональной социализации и коммуникации.

По мнению К. В. Рубчевского, социализация — это процесс и результат диалектического взаимодействия личности и общества, вхождение, «вживление» индивида в общественные структуры посредством социально необходимых качеств. Основными формами социализации личности являются интериоризация и социальная адаптация [3].

В. Г. Харчева в «Основах социологии» выделяет две формы социализации: адаптацию, или пассивное приспособление человека к среде и ее требованиям, и интеграцию, или активное взаимодействие человека со средой, где за ним остается право выбора и оказания воздействия на среду [4].

Понятие о социализации как о процессе полной интеграции личности в социальную систему, в ходе которой происходит ее приспособление, сложилось в структурно-функциональном направлении американской социологии (Т. Парсонс, Р. Мертон). В традициях этой школы социализация раскрывается через понятие «адаптация» (понятие «адаптация», являясь одним из центральных понятий биологии, означает приспособление живого организма к условиям среды). В обществознании это понятие стало обозначать

© Л. В. Хохоева, 2011

процесс приспособления человека к условиям социальной среды.

Готовность к профессиональной коммуникации помогает специалисту интегрироваться в профессиональную среду (профессиональная среда — это пространство для обмена интеллектуальными, эмоциональными и творческими ценностями с целью принятия самостоятельных решений, выбора содержания, стилей и методов профессиональной деятельности). Профессиональная деятельность каждого человека постоянно ставит его в ситуацию, когда ему приходится выполнять конкретные функции, но одновременно он должен иметь в виду свою вовлеченность в деятельность организации, в которой работает. Самоорганизация профессиональной деятельности предполагает сохранение, упрочение и развитие профессиональной коммуникации.

Под профессиональной коммуникацией, как правило, понимается специфика коммуникационных навыков, определяемых профессиями, чьим существенным компонентом является обязанность вступать в коммуникацию. К таким профессиям относятся преподавание, политическая деятельность, управление, социальная работа, государственная служба. В каждой из них необходима определенная сумма знаний и навыков для осуществления успешной профессиональной коммуникации и, соответственно, успешной профессиональной деятельности.

Особое место профессиональная коммуникация занимает в образовательном пространстве вуза, что связано с активными процессами модернизации высшего образования под влиянием рыночной экономики. Профессиональная коммуникация предполагает в качестве основного условия наличие двух или более субъектов взаимодействия и вовлеченность их в профессиональную деятельность.

Социализация личности происходит в процессе профессиональной коммуникации, когда субъекты общения обладают профессиональной компетентностью, которая включает в себя коммуникативную компетентность, позволяющую овладевать информационным пространством и социокультурным содержанием. Профессиональная адаптация молодых специалистов включает не только овладение профессиональной терминологией (язык профессиональной коммуникации формирует профессиональное сознание и является средством ориентации в профессиональной сфере и важнейшим элементом профессиональной коммуникации и адаптации), но и овладение информационными технологиями, что укрепляет интерес к профессии, способствует самообразованию, самоидентификации в профессиональной среде.

Профессиональная коммуникация — это процесс взаимодействия коллег, направленный на организацию и оптимизацию того или иного вида предметной деятельности, и партнер по общению всегда выступает как личность, значимая для другого. Основные задачи коммуникации в профессиональной сфере — продуктивное сотрудничество, стремление к сближению целей, улучшение партнерских отношений.

Специалист, умеющий наладить контакт с коллегами, умеющий вести переговоры и работать в команде при выполнении общей задачи, т. е. готовый к профессиональной коммуникации, легко интегрируется в профессиональную среду и легко приспосабливается к ней. В условиях современной экономики важнейшим показателем эффективности профессиональной социализации и функционирования вуза является конкурентоспособность будущих специалистов.

Специалист, не готовый к профессиональной коммуникации, не готовый конструктивно строить диалог, слушать собеседника, принимать противоположную точку зрения, не растет профессионально, не принимается социумом, а значит, становится неконкурентоспособным. Таким образом, социализация личности в современном обществе зависит от того, насколько успешной и эффективной будет ее профессиональная коммуникация.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. О национальной доктрине образования в Российской Федерации. Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751, г. Москва // Бюллетень Министерства образования РФ. — 2000. — № 11. — С. 3.

2. **Пискунова Е. В.** Социокультурная обусловленность изменения функций профессионально-педагогической деятельности учителя : монография / Е. В. Пискунова. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. — 324 с.

3. **Рубчевский К. В.** Методология : социализация личности : интериоризация и социальная адаптация / К. В. Рубчевский // Обществ. науки и современность. — 2003. — № 3. — С. 147–151.

4. **Харчева В. Г.** Основы социологии : учеб. для сред. спец. учеб. заведений / В. Г. Харчева. — М. : Логос, 1997. — 304 с.

Поступила 11.02.10.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Л. А. Лебедева, Н. В. Ковшова

Статья посвящена одной из сложных проблем психологии — затруднениям, с которыми человек, в частности подросток, сталкивается в процессе деятельности и общения.

В цикле развития человека подростковый период занимает особое положение в связи со сложностью и важностью происходящих в этом возрасте процессов развития, связанных с переходом от одной эпохи жизни к другой. Переход от детства к взрослости составляет основное содержание и специфическое отличие всех сторон развития (физического, умственного, нравственного, социального) в этот период.

Все составляющие личности подвергаются качественной перестройке, возникают и формируются новые психологические новообразования, закладываются основы сознательного поведения, формируются социальные установки. Этот процесс преобразования и определяет все основные особенности поведения и личности подросткового возраста (В. В. Давыдов, Т. В. Драгунова, И. В. Дубровина, А. Н. Маркова, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин и др.).

Теоретический анализ проблемы исследования показал, что ведущей деятельностью в подростковом возрасте является коммуникативная, она становится одним из важнейших факторов формирования личности. Особенность общения в подростковом возрасте — дальнейшее освоение взаимоотношений между людьми, но уже на более высоком уровне по сравнению с предыдущими этапами развития (Т. В. Драгунова, И. С. Кон, Л. И. Божович и др.).

В данном аспекте является важным изучение затруднений, с которыми человек сталкивается в деятельности, общении (Д. Кати, Л. Ли, М. Андерсон, Е. С. Кузьмин, Б. Д. Парыгин, Б. Ф. Ломов, Н. Л. Коломинский, Е. А. Климов и др.).

Под затруднениями в общении понимается субъективно переживаемое человеком состояние «сбоя» в реализации прогнозируемого (планируемого) общения вследствие непринятия партнера общения, его действия, непонимания текста (сообщения), непонимания партнера, изменения коммуникативной ситуации, собственного психологического состояния. Выделяются следующие основные области затруднения человека в общении: этно-семиокультурная, статусно-позиционно-ролевая, индивидуально-психологическая, возрастная, деятельностная, область межличностных отношений [1; 4; 6].

Наиболее частыми причинами затруднений общения, по мнению исследователей, могут выступать индивидуально-психологические особенности общения, включающие интеллектуальные, волевые, личностные проявления человека. Среди индивидуально-психологических особенностей партнеров, оказывающих наибольшее влияние на общение и вызывающих в случае несоответствия ему затруднения, чаще всего отмечаются: коммуникативность, контактность, эмоциональная устойчивость, импульсивность (реактивность), экстра-, интровертированность и т. д. [3—5].

Исследование психологических особенностей общения в подростковом возрасте, проводимое с помощью методик оценки коммуникативных и организаторских склонностей (КОС), личностных особенностей испытуемых (тест Кэттела), показало, что [2]:

© Л. А. Лебедева, Н. В. Ковшова, 2011

— доминирующим уровнем развития коммуникативных склонностей в исследуемой группе подростков является средний. Испытуемые, имеющие данный уровень, стремятся к общению, но не отличаются высоким устойчивым потенциалом коммуникативных способностей;

— в исследуемой группе подростков преобладают следующие личностные особенности, а именно, конкретность и некоторая ригидность мышления, переменчивость интересов, склонность к лабильности настроения, раздражительность и утомляемость, властность, независимость, самоуверенность, некоторая жесткость и черствость по отношению к окружающим, подозрительность, эгоцентричность, тревожность, ранимость и впечатлительность, независимость от общественного мнения, недисциплинированность, внутренняя конфликтность представлений о себе, низкая мотивация, леность, излишняя удовлетворенность и невозмутимость;

— проведенный корреляционный анализ показал, что на уровень коммуникативных способностей, а значит, и на умение общаться могут влиять личностные особенности испытуемых, то есть трудности в общении возникают у тех, у кого наблюдаются трудности личностного плана. Например, в экспериментальной группе были выявлены следующие личностные особенности: конкретность и некоторая ригидность мышления, эмоциональная дезорганизация мышления, тревожность, депрессивность, ранимость и впечатлительность, независимость в суждениях и поведении, самоуверенность, упрямство и конфликтность.

Поскольку проведенное исследование обнаружило зависимость между коммуникативными способностями и личностными качествами подростков, становится целесообразным проведение коррекционной работы по профилактике и преодолению трудностей в общении, которая может использовать комплекс специальных упражнений, нацеленных на совершенствование личностных качеств подростков, и, следовательно, оказывать положительное влияние на повышение уровня коммуникативных способностей. Заметим, что основные стратегии по профилактике и коррекции трудностей общения у подростков заключаются, по мнению ряда авторов, в использовании индивидного, личностного и субъективного уровней индивидуальностей человека [3; 6–7]. В свою очередь различные группы методов, направленные на преодоление конкретных затруднений в общении и коррекцию определенных личностных особенностей (тренинги личностного роста, упражнения по выработке определенных личностных качеств и формированию позитивных установок), являются средствами преодоления трудностей в общении.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Зимняя И. А.** Педагогическая психология / И. А. Зимняя. — М. : Логос, 2008. — 383 с.

2. **Карелин А.** Большая энциклопедия психологических тестов / А. Карелин. — М. : Эксмо, 2008. — 415 с.

3. **Коротаева Е. В.** Психологические основы педагогического воздействия / Е. В. Коротаева. — М. : Профит Стайл, 2007. — 216 с.

4. **Лисина М. И.** Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. — СПб. : Питер, 2009. 318 с.

5. **Поварницына Л. А.** Психологический анализ трудностей общения / Л. А. Поварницына. — М. : Педагогика, 1987. — 345 с.

6. **Фельдштейн Д. И.** Психология развития человека как личности : избр. тр. : в 2 т. / Д. И. Фельдштейн. — М. : Изд-во Моск. психолого-соц. ин-та ; Воронеж, 2005. — 456 с.

7. **Эйдемиллер Г. Э.** Психология и психотерапия семьи / Г. Э. Эйдемиллер, В. Юстицкис. — СПб. : Питер Пресс, 2010. — 668 с.

Поступила 23.11.10.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ И РОЛЕВЫХ УСТАНОВОК В СУПРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЯХ

Л. А. Лебедева, О. Н. Рычкова

Статья посвящена актуальной для современной семьи и семейного благополучия проблеме семейно-ролевой совместимости.

Функционирование человека как живого существа предполагает реализацию различных потребностей. Какие-то из них могут быть удовлетворены самостоятельно взрослым человеком, какие-то – только совместно с кем-либо. Если с момента существования брака (объединения мужчины и женщины) значимыми были хозяйственная, экономическая, детородная, воспитательная функции, то к настоящему моменту повсеместно усиливаются психотерапевтическая функция, функция эмоциональной поддержки. Супружество в его современном виде оценивается с позиций достижения экзистенционального смысла и выступает как психологическое отношение между супругами.

Семья и брак как малые социальные группы объединены на основе взаимных интересов, потребностей, желаний, намерений. Взаимодействие и взаимоотношения супругов вытекают из необходимости координировать, согласовывать разнообразные материальные и духовные потребности: отдых, досуг, домашний труд и самообслуживание, уход за детьми и их воспитание. Естественно, что столь многообразная деятельность супругов требует того или иного уровня взаимопонимания между ними, примерно одинаковой оценки ситуаций, возникающих в семье, в быту, понимания целей и задач кооперации [2].

Семья и семейно-супружеские отношения представляют собой довольно сложные явления, обладающие специфичной структурой, динамикой развития, формой, функциями. Каждая из этих характеристик может быть нарушена, что неблагоприятно скажется на всей системе брачно-семейных отношений, приведет к серьезным последствиям для всех членов семьи.

Источниками нарушения семейных отношений являются, как правило, столкновение различных представлений мужа и жены о целях семьи, о конкретном содержании ее функций и способов их реализации, о распределении ролей в семье. Причинами конфликтов в семье могут являться и несовпадение основополагающих жизненных установок, уровней притязаний супругов, внутренние конфликты личности и некоторые другие критерии [1; 6].

В условиях, когда прогрессивная динамика современной семьи связана с множеством объективных и субъективных трудностей, возникает чрезвычайно актуальная потребность в личностном и социально-психологическом изучении брака и семьи, а именно проблемы семейно-ролевой совместимости, в поиске закономерностей, на которые можно было бы опереться как при помощи существующей семьи, так и при подготовке молодежи к семейной жизни. Теоретический анализ проблем брачно-семейных отношений в научной литературе показал, что одними из важнейших характеристик современной семьи являются ее функционально-ролевая структура и ценностные ориентации на брак (Ю. Е. Алешина, Е. В. Антонюк, К. Витек, А. Н. Волкова, Т. В. Галкина, Д. Майерс, А. К. Дмитренко, Т. М. Мишина, Н. Н. Обозов, Д. В. Ольшанский, Б. М. Петухов, Н. Ф. Федотова и др.).

Семейные роли в психологии и социологии рассматриваются как некоторые повторяющиеся и устойчивые права, обязанности, функции членов семьи в семейной кооперации и разделении труда. Сами роли вытекают из традиционно сложившегося разделения труда, обязанностей и прав мужа, жены, детей по отношению друг к другу.

Под ценностными ориентациями на брак понимается иерархия отношений личности к ценностям, обеспечивающим стабильность брака [5].

Характер супружеских отношений во многом зависит от степени согласованности семейных ценностей мужа и жены и ролевых представлений о том, кто и в какой степени отвечает за реализацию определенной семейной сферы. Адекватность ролевого поведе-

© Л. А. Лебедева, О. Н. Рычкова, 2011

ния супругов зависит от соответствия ролевых ожиданий (установка мужа и жены на активное выполнение партнером семейных обязанностей) ролевым притязаниям супругов (личная готовность каждого из партнеров выполнять семейные роли) [2].

Исследование структуры семейных ценностей, а также ролевых ожиданий и притязаний в системе брачно-семейных отношений, проводимое методом индивидуального тестирования семейных пар с помощью методики «Ролевые ожидания и ролевые притязания в браке» (РОП), показало, что [7]:

— для супругов характерна определенная согласованность представлений о важнейших семейных ценностях, что наиболее ярко отразилось в сферах личностной идентификации с супругом и внешней привлекательности, а также в эмоционально-психотерапевтической и родительско-воспитательной сферах;

— супруги демонстрируют типичное для молодых пар рассогласование ролевых ожиданий и притязаний в интимно-сексуальной сфере и сфере социальной активности (супруга ориентируется на реализацию собственных профессиональных интересов, ожидая от мужа активного выполнения «женских» функций в семье, в то время как супруг сохраняет традиционные представления о роли женщины в семейном взаимодействии);

— по уровню ролевой адекватности сферой наименьшего рассогласования и, соответственно, большей ролевой адекватности является хозяйственно-бытовая сфера. Областью же наибольшего рассогласования являются сфера социальной активности и эмоционально-психотерапевтическая сфера. Последняя занимает одно из ведущих мест по значимости семейных ценностей, и в силу этого дисгармоничные тенденции именно в данной сфере будут вызывать наибольшее количество проблем и конфликтов в семье;

— ожидания супругов практически во всех сферах (кроме сферы социальной активности) превышают уровень их притязаний (и мужчина, и женщина ожидают от брачного партнера большего, чем готовы предложить сами, что может служить основой конфликтов в семье), что можно объяснить одной из современных тенденций развития личности — прогрессированием индивидуалистических и эгоистических черт.

В ходе экспериментального исследования выявлено, что ролевая адекватность женщин выше, чем у мужчин. Это объясняется более ранней психической зрелостью женщин по сравнению с мужчинами, большей личностной и эмоциональной готовностью к семейной роли.

Укрепление семьи является одной из важнейших задач социально-экономического развития нашего общества. Широкий комплекс мероприятий, направленных на решение этой задачи, предусматривает повышение благосостояния семей, улучшение воспитания детей, подготовки молодежи к браку и семейной жизни. В выполнении задачи упрочнения брачно-семейных отношений все большее место занимает служба семьи [4].

Разработка теоретических принципов и практических методов организации службы семьи — актуальный вопрос для психологической науки. Негативные тенденции в развитии семьи (рост разводов, падение рождаемости, наличие большого числа одиноких людей и т. д.) прямо связаны со сложностью межличностных отношений в семье, а это требует участия психологов в решении общих проблем семьи и преодолении конфликтных ситуаций, возникающих в отдельных семьях [3; 8].

Одной из форм работы психологов в данной области является психологическое консультирование семей, сущность которого заключается в выработке рекомендаций по изменению негативных психологических факторов, затрудняющих жизнь семьи и вызывающих конфликты, в частности, обусловленных несогласованностью семейных ценностей и ролевых установок. Основные задачи психологического консультирования: индивидуальные и групповые консультации лиц, обратившихся к специалисту с целью решения сложных проблем, приобретения психологических знаний или разрешение конфликтов; выявление конфликтных семей и проведение с ними консультаций; оказание помощи супругам в выявлении их ошибок и выборе правильного поведения в трудных ситуациях семейной жизни; обучение методам саморегуляции психического состояния [8]. Таким образом, семейное консультирование рассматривается как одна из эффективных форм работы с проблемами супругов, в том числе с проблемой несогласованности семейных ценностей и ролевых установок в супружеской паре, выявляя их основные причины и способствуя их устранению.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Алешина Ю. Е.** Социально-психологические методы исследования супружеских отношений : спец. практикум по соц. психологии / Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубровская. — М. : Изд-во МГУ, 1987. — 120 с.

2. **Антонов А. И.** Социология семьи / А. И. Антонов, В. М. Медков. — М. : Инфра-М, 2010. — 636 с.

3. **Бодалев А. А.** О задачах в области научного обеспечения службы семьи / А. А. Бодалев, В. В. Столин // Семья и формирование личности : сб. науч. тр. — М., 1981. — С. 2—9.

4. **Василькова Ю. В.** Методика и опыт работы социального педагога / Ю. В. Василькова. — М. : Академия, 2001. — 360 с.

5. **Майерс Д.** Социальная психология / Д. Майерс. — СПб. : Питер Пресс, 2008. — 793 с.

6. **Обозов Н. Н.** Диагностика супружеских затруднений / Н. Н. Обозов, А. Н. Обозова // Психол. журн. — 1982. — Т. 3, № 2. — С. 147—151.

7. **Трапезникова Т. М.** Практикум по общей экспериментальной и прикладной психологии / Т. М. Трапезникова, Т. П. Гаврилова. — СПб. : Питер Пресс, 2000. — 531 с.

8. **Эйдемиллер Э. Г.** Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис. — СПб. : Питер Пресс, 2010. — 668 с.

Поступила 23.11.10.

СПОСОБЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ БАРЬЕРОВ В МЕЖЛИЧНОСТНОМ ОБЩЕНИИ

В. Р. Мухадинов, Т. И. Слугина

В статье рассматривается проблема коммуникативных барьеров в межличностном общении, а также возможные способы их преодоления в условиях современного социума.

Процесс межличностного общения представляет собой психологическое пространство информационного, эмоционального обмена, в ходе которого каждый субъект общения получает не только определенную информацию, но и жизненный опыт взаимодействия. Однако давно отмечается тот факт, что на эффективность общения могут оказывать влияние множество факторов как психологического, так и непсихологического плана. Определенная группа таких факторов получила название «барьеры в общении».

Научно-практической задачей психологической науки является поиск способов получения человеком информации об успешности процесса межличностного и делового общения, осуществления рефлексии и выработки эффективных стилей общения. Одной из основных способностей человека в данной сфере является способность понимать, распознавать возникающие в ходе межличностного общения коммуникативные барьеры и эффективно преодолевать их, повышая тем самым, успешность в общении. Таким образом, проблема изучения коммуникативных барьеров в общении является актуальной для исследователей процесса межличностного взаимодействия.

В литературе встречаются различные определения понятия «коммуникативный барьер», «коммуникационный барьер», «барьер общения». Так, психолого-педагогический словарь дает следующую трактовку: «...под барьерами общения понимаются личностные факторы социально-психологического характера, препятствующие взаимопониманию и социальному взаимодействию, служащие причиной конфликтов или способствующие им» [4, с. 41—42].

А. В. Соколов называет коммуникаци-

© В. Р. Мухадинов, Т. И. Слугина, 2011

ошные барьеры «препятствиями на пути движения смысла от коммуниканта к реципиенту» [5, с. 68]. По Н. И. Шевандрину «...коммуникативный барьер — это психологическое препятствие на пути адекватной передачи информации между партнерами по общению» [6, с. 100]. В межличностном общении наличие таких барьеров может стать непреодолимым препятствием на пути достижения поставленных целей.

Представляя основные способы преодоления коммуникативных барьеров, можно использовать данные многих исследований. Мы рассмотрим их в соответствии с классификацией видов контрсуггестии, разработанной Б. Ф. Поршневым [2–3].

Преодоление избегания. Первым видом защиты от воздействия является избегание — избегание контакта, слышания и видения тех, кто может воздействовать. В обыденной жизни, в повседневном общении оно предстает в форме невнимания. Ведь действительно, если, разговаривая с другом, мы думаем о своем, «пропуская» то, что он говорит, то это не что иное, как избегание воздействия. И если, сидя на лекции, мы читаем постороннюю книгу и соответственно уделяем мало внимания лекции, то это тоже самоустранение от воздействия. Поэтому борьба с этим видом контрсуггестии включает в себя управление вниманием партнера, аудитории, собственным вниманием.

Управление вниманием далеко не всегда требует специальных знаний и проведения научных исследований. Все без исключения люди, если им надо кого-нибудь позвать на улице или в лесу, громко кричат, хотя вряд ли они ясно понимают, почему внимание привлекается интенсивным физическим стимулом. Если молодой человек, чтобы привлечь к себе внимание, делает какую-то невероятную прическу, например, выбривает полголовы, он совсем не обязательно осознает роль контрастности стимула в привлечении внимания.

Но если мы управляем собой или другим без знаний, то возможны ошибки, вероятно, и неполное использование наших возможностей. Так, войдя в «гуляющую» от разговоров аудиторию, неопытный лектор будет стараться перекричать шум, не подозревая о том, что тот же эффект может быть вызван и очень тихой речью.

Привлечение внимания. Психологические исследования показывают, что внимание может привлекаться внешними и внутренними факторами. Внешние — это новизна (неожиданность), интенсивность и физические характеристики сигнала, внутренние — это те, которые определяются актуальностью, значимостью, важностью сигнала для человека в зависимости от его намерений и целей в данный момент.

Первым из наиболее действенных приемов привлечения внимания является тот, который условно называется приемом «нейтральной фразы». Суть его сводится к тому, что в начале выступления произносится фраза, прямо не связанная с основной темой, но зато наверняка по каким-то причинам имеющая значение, смысл, ценность для всех присутствующих и поэтому «собирающая их внимание». Однако существует огромное количество примеров, когда удачная «нейтральная фраза» опирается и на внешние факторы — на новизну, неожиданность, интенсивность начала. Это могут быть слова, сказанные намеренно громко или «чужим» голосом, могут быть и действия, привлекающие внимание своей экстравагантностью.

Вторым приемом привлечения и концентрации внимания является так называемый прием «завлечения». Суть его заключается в том, что говорящий вначале произносит нечто трудно воспринимаемым образом, например, очень тихо, очень непонятно, слишком монотонно или неразборчиво. Слушающему приходится предпринимать специальные усилия, чтобы хоть что-то понять, а эти усилия и предполагают концентрацию внимания. В результате говорящий «завлекает» слушающего «в свои сети». В этом приеме говорящий как бы провоцирует слушающего самого применить способы концентрации внимания и потом их использует.

Еще одним важным приемом «сбора» внимания является установление зрительного контакта между говорящим и слушающим. Очень многие пользуются этим приемом, зная его силу, они «обводят аудиторию взглядом», смотрят пристально на кого-нибудь одного, фиксируют взглядом нескольких человек в аудитории и кивают им и т. д. Установление зрительного контакта — прием, широко используемый в любом общении, — не только в массовом, но и в личном, интимном, деловом и т. д. Пристально глядя на человека, мы привлекаем его внимание, постоянно «уходя» от чьего-то взгляда, мы показываем, что не желаем общаться, любой разговор начинается со взаимного зрительного контакта.

Поддержание внимания. Вторая задача управления вниманием — поддержание его во время всего общения. Умение поддерживать внимание, по сути, связано с осознанием тех же факторов, которые использовались при привлечении внимания, но на этот раз — это борьба с тем, чтобы внимание другого

отвлекалось какими-то «чужими», не от нас исходящими стимулами.

Внимание слушающего может быть отвлечено любым посторонним по отношению к данному взаимодействию стимулом — громким стуком двери, визгом тормозов проезжающей за окном машины, интересным разговором соседей, ярким плакатом на стене, собственными размышлениями не по теме и т. д. Первая группа приемов поддержания внимания в сущности сводится к тому, чтобы по возможности исключить все посторонние воздействия, максимально «изолироваться» от них. Поэтому эту группу можно назвать приемами «изоляции». Когда мы хотим спокойно поговорить с кем-то, мы отводим его в сторону (от возможных отвлекающих воздействий), уединяемся (чем меньше людей вокруг, тем больше мы можем уделить внимания друг другу). Всем известно, как тяжело и малоуспешно общение «под телевизор» или среди всеобщего (например, застольного) разговора. Поэтому все конкретные способы «изоляции» в целом повышают успех общения.

Если, с точки зрения говорящего, максимум, что он может сделать — это изолировать общение от внешних факторов, то для слушающего актуально и умение изолироваться от внутренних факторов. Чаще всего помехи выражаются в том, что собеседник, вместо того чтобы внимательно слушать говорящего, занят подготовкой собственной реплики, обдумыванием аргументов, додумыванием предыдущей мысли собеседника или же просто ожиданием конца его речи, чтобы вступить самому. В любом из этих случаев результат один — внимание слушающего отвлекается на себя, «внутрь», он что-то пропускает, и продуктивность общения падает. Поэтому приемом «изоляции» для слушающего являются навыки собственного слушания, умения не отвлекаться на свои мысли и не терять информацию.

Еще одна группа приемов поддержания внимания — это приемы *«навязывания ритма»*. Внимание человека постоянно колеблется, как бы мерцает, и если специально не прилагать усилий к тому, чтобы все время его восстанавливать, то оно неотвратимо будет ускользать, переключаться на что-то другое. Особенно способствует такому отвлечению монотонное, однообразное изложение. Когда наш собеседник говорит монотонно, без выражения, «как пономарь», то даже заинтересованный слушатель с трудом удерживает внимание, и чем больше он пытается удержать его, тем сильнее клонит в сон. Преодоление такого рода препятствий заключено в попытке говорящего «взять в свои руки» колебания внимания слушающего. Именно здесь и применяются приемы «навязывания ритма». Постоянное изменение характеристик голоса и речи наиболее простой способ задать нужный ритм разговора. Говоря то громче, то тише, то быстрее, то медленнее, то выразительнее, «с нажимом», то скороговоркой, нейтрально, говорящий как бы навязывает слушающему свою последовательность переключения внимания, не даст ему возможности расслабиться на монотонном отрезке и что-то пропустить.

Следующая группа приемов — так называемые *«приемы акцентировки»*. Они применяются в тех случаях, когда надо особо обратить внимание партнера на определенные важные моменты в сообщении, ситуации и т. п. «Приемы акцентировки» условно можно разделить на прямые и косвенные. Прямая акцентировка достигается за счет употребления различных служебных фраз, смысл которых и составляет привлечение внимания, таких, например, как «прошу обратить внимание», «важно отметить, что...», «необходимо подчеркнуть, что...» и т. д. и т. п. Косвенная акцентировка достигается за счет того, что места, к которым нужно привлечь внимание, выделяются из общего «строя» общения за счет контраста — они «организуются» таким образом, чтобы контрастировать с окружающим фоном и поэтому «автоматически» привлекать внимание.

Управление вниманием в общении — важная задача не только для говорящего, но и для слушающего. Если эффективность воздействия на него существенна, если он хочет услышать и увидеть именно то, что говорит и делает говорящий, а не что-то другое, он должен уметь управлять своим вниманием.

Преодоление фонетического барьера. Вряд ли кого-нибудь удивит совет: для того чтобы быть правильно понятым, надо говорить внятно, разборчиво, достаточно громко, избегать скороговорки и т. д. Для каждого вполне ясно, что выполнение такого рода условий улучшает «проходимость» информации, оптимизирует коммуникацию. В общении каждый, насколько это возможно, стремится их выполнять. Однако, кроме перечисленных общих пожеланий, можно указать и некоторые вполне конкретные закономерности восприятия речи другого, которые помогут определить, что такое «лучшая» фонетика в каждом отдельном случае. Такого рода закономерности выявлены в многочисленных экспериментах, посвященных изучению различных физических характеристик коммуника-

ции — темпа и скорости речи, качества дикции и произношения и т. д.

Рассмотрим оптимальные значения параметров наиболее полного восприятия. Например, какова оптимальная скорость речи? Оказалось, что она зависит от многих переменных. От степени знания языка — чем хуже знает человек язык, тем медленнее надо говорить (маленькие дети, к примеру, очень плохо понимают быструю речь). Оптимальная скорость речи зависит и от степени знакомства с содержанием — чем хуже человек знает предмет обсуждения, тем медленнее надо говорить. На восприятие быстрой или медленной речи влияют: образование (чем оно выше, тем лучше слушающий понимает быструю речь), принятые нормы (в разных странах говорят с различной скоростью), возраст, индивидуальные особенности. Разумеется, многие учитывают эти особенности интуитивно, но иногда это надо делать осознанно. Особенно, если предстоит разговор не с одним человеком, а с большой аудиторией: скажем, люди пожилые поймут хуже быструю речь, а молодые — медленную.

Кроме того, для преодоления фонетического барьера необычайно важна обратная связь. В конкретном общении оптимальную скорость речи или дикцию можно установить по ходу дела, опираясь на реакцию слушателя.

Но, конечно, самым важным является просто не забывать о существовании этого барьера. Практически у каждого человека хватит опыта и знаний, чтобы преодолеть этот барьер, если он будет относиться к нему со вниманием [1].

Преодоление семантического барьера. Семантический барьер является следствием несовпадения тезаурусов людей. В силу того что каждый человек имеет неповторимый индивидуальный опыт, он имеет и неповторимый тезаурус. В определенном смысле вообще принципиально невозможно наличие одинаковых тезаурусов у разных людей. Но из этого не следует, что невозможно и взаимопонимание. Конечно, в любом общении в процессе понимания всегда есть какое-то несоответствие — каждое слово, каждое сообщение будет иметь для воспринимающего чуть чуть другой, новый смысл. Однако важно, чтобы это «чуть-чуть» не превращалось в «совсем». Если человек понял совсем не то, что ему сказали, то можно говорить о семантическом барьере и о неэффективной коммуникации. Что же позволяет преодолеть этот барьер?

Прежде всего это возможно при более полном представлении о тезаурусе партнера. В сущности в этом нет ничего невозможного — мы постоянно учитываем тезаурус партнера в общении, хотя и делаем это непроизвольно. Вряд ли кто-нибудь в беседе с ребенком будет употреблять специальные термины — очевидно, что он их не поймет. Объясняя какую-нибудь специальную проблему непрофессионалу, мы также будем стараться говорить на доступном его понимании языке. Многочисленные ошибки в коммуникации связаны именно с недооценкой разности тезаурусов.

Мы постоянно недооцениваем разность тезаурусов, исходя из презумпции «все всё понимают, как я». Между тем правильно как раз обратное: все всё понимают по-своему. При таком подходе мы предпринимаем определенные усилия: либо говорим максимально просто, либо заранее договариваемся о понимании ключевых моментов. Именно так происходит в общении с детьми — единственной категорией партнеров, о которой мы точно знаем, что они все понимают не так, как мы. Такой же тактики надо придерживаться и в любом другом случае, если мы не хотим, чтобы нас понимали неправильно [1].

Преодоление стилистического барьера. Действие этого барьера сводится к тому, что стилевые характеристики сообщения могут препятствовать его восприятию. Если стиль коммуникации «плохой» — неуместный, слишком тяжелый, излишне легковесный, в общем не соответствующий содержанию, то слушающий его не понимает (или отказывается, не хочет понимать). Напомним, что стиль — это отношение формы сообщения к его содержанию, отсюда — преодоление данного барьера связано с соответствием формы содержанию. Иными словами, чтобы быть хорошо воспринимаемым, сообщение должно быть хорошо изложено, построено.

Таким образом, процесс преодоления коммуникативных барьеров в процессе межличностного общения требует времени и сил со стороны обоих субъектов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Крижанская Ю. С.** Преодоление барьеров непонимания / Ю. С. Крижанская [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.elitarium.ru/2006/06/07/preodolenie_barerov_neponimanija.html. — Загл. с экрана.

2. **Поршнев Б. Ф.** Контрсуггестия и история / Б. Ф. Поршнев // История и психология. — М. : Наука, 1971. — С. 7—35.

3. **Поршнев Б. Ф.** Социальная психология и история / Б. Ф. Поршнев. — М. : Наука, 1979. — 155 с.

4. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. — Ростов н/Д : Феникс, 1998. — 544 с.

5. **Соколов А. В.** Общая теория социальной коммуникации : учеб. пособие / А. В. Соколов. — СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 2002. — 461 с.

6. **Шевандрин Н. И.** Социальная психология в образовании / Н. И. Шевандрин. — М. : ВЛАДОС, 1995. — 544 с.

Поступила 11.05.11.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕДПОЧТЕНИЯ РЕАЛЬНОГО И ВИРТУАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

Е. В. Арсентьева, Ю. М. Чукмарова

Общение является основой нашей жизнедеятельности, через него мы реализуем свои мысли, чувства, желания, отношение к людям и многое другое. Человек живет в реальном мире, зависим от реального мира, всю полноту общения он не сможет вместить в отдельную часть мира, называемую виртуальной. Познание реально существующего мира, его нераскрытых закономерностей требует реального присутствия человека.

Человечество прошло огромный путь от темных времен каменного века до последних информационных технологий. Нельзя забывать о том, что человечество никогда не стояло на месте. Именно поэтому все в мире модернизировалось и изменялось. Это касается не только условий жизни, но и неотъемлемых ее атрибутов. Двадцать первый век принес нам ряд новых открытий. И сегодня мы уже не мыслим своей жизни без них. Среди них — Интернет. Сеть стала самым настоящим эпохальным событием. Она открыла очень широкие возможности перед каждым из пользователей. Служба моментальной доставки сообщений помогла миллионам людей общаться друг с другом на огромных расстояниях. Сегодня важную роль интернет-технологий понимают и используют не только компьютерщики, специалисты, преподаватели, но и студенты, и школьники. Каждому пользователю Интернета известно, что такое электронная почта. Название говорит само за себя. С помощью электронной почты письмо дойдет до адресата, находящегося, скажем, на другом конце земного шара, максимум за час. Конечно, многих людей такое общение затягивает, заманивает. Не нужно идти, ехать куда-то, не нужно откладывать свои дела, не нужно думать, как вести себя при встрече. И люди начинают погружаться в него целиком, тем самым, уходя от реального мира общения.

Так что именно толкает молодых людей к бегству в виртуальные компьютерные миры? Какие неблагополучия действуют на них угнетающе в реальном мире? От чего прячется человек, зависимый от компьютера? Что можно предпринять, чтобы помочь вырваться из плена пагубных иллюзий?

Актуальность исследования состоит в том, что у большинства молодежи существует масса проблем в реализации себя. И чем больше проблем, чем серьезнее внутриличностные и межличностные конфликты, тем привлекательнее становится мир компьютерных грез. Ведь виртуальные миры — это особое психологическое «пространство», в котором молодые люди субъективно достигают целей,

© Е. В. Арсентьева, Ю. М. Чукмарова, 2011

не реализованных в реальном мире. Например, люди, которые не слишком довольны своей жизнью или внешностью. Они с удовольствием пользуются возможностью выдавать себя за совершенно другого человека. Кроме того, виртуальное общение намного легче реального. При этом не возникает робости и стеснительности. Человек чувствует себя уверенно и раскованно.

Человек нуждается в отклике со стороны, получении подтверждения, правильно ли он следует по жизни, сравнении себя с другими. В социальной сети пользователь заводит свою личную страничку — красивую картинку — самопрезентацию. Выставляются напоказ дети, мужья, отдых, пишутся друг другу пожелания, поздравления, стихи, собираются оценки-доказательства своей красоты и счастливой жизни. Таким образом, удовлетворяется потребность в подтверждении собственной значимости. Однако общение в социальных сетях — символическое. На предложение о реальной встрече мало кто откликается, а если встреча и происходит, она зачастую оказывается не такой яркой и красивой, как в виртуальном мире.

В виртуальных мирах создаются иллюзии восполнения недостатка общения, близости со значимыми людьми, субъективно компенсируется неудовлетворенность своими способностями. С помощью компьютера, этой бездушной «железки», люди пытаются достичь тех целей, которые требуют участия значимых для них людей (родителей, учителей, сверстников), пробуют заменить отсутствие радости, неудовлетворенности от жизни. В итоге страдающая личность помещает значительную часть своих отношений и способов получения радости в виртуальную реальность и усугубляет свои неудачи во внешнем мире. Чем более комфортнее человек чувствует себя в виртуальности, тем сильнее он «растворяется в ней», тем значительнее становится для него компьютер в роли своеобразного наркотика.

Компьютерный наркотик обычно реализуется в двух видах — компьютерной игры и общения в Интернете. Нас же интересует сейчас второе.

Общаться с помощью компьютера намного проще. Виртуальный мир и общение в Интернете стало настолько популярным, что многие люди порой забывают об общении реальном. Реальная встреча ставит людей в определенные рамки, обязывает к непосредственному эмоциональному контакту, а Сеть — она всегда под рукой.

Почему же возникает зависимость от виртуального мира общения? Этот мир, как указывает практикующий психотерапевт А. В. Котляров, имеет ряд специфических характеристик:

1. Виртуальный мир глобальной компьютерной Сети имеет ***общие признаки с реальностью***, что способствует «размыванию» и устранению границ между ними. Загадочность, непредсказуемость Интернета напоминают неопределенность и изменчивость мира. Неискренность, замаскированность человека в Сети похожа на маски, которые он одевает в реальной жизни.

2. Виртуальный мир Интернета ***пропагандирует якобы имеющиеся доступные преимущества перед реальностью***. Человек может взять себе любую роль, оставаясь анонимным и невидимым, а также в любое время ее сменить. Виртуальный мир всегда доступен для использования, создавая иллюзию власти над взаимоотношениями с другими людьми.

3. В виртуальном мире ***предоставляется возможность любого поведения*** без ответственности за него, без страха отвержения или осуждения. Это достигается за счет анонимности и недосягаемости.

4. Виртуальная реальность глобальной Сети ***позволяет создать иллюзию защиты от одиночества***, получить эмоциональную поддержку и признание в Интернете. Она субъективно компенсирует причины трудностей в реальном общении без их понимания и действительных шагов для их устранения.

5. Виртуальный мир ***позволяет в любой момент времени уйти от взаимодействий с реальными людьми***, не учитывать их особенности, цели, что невозможно в жизни. Интернет позволяет легко «наделить» воображаемого собеседника любыми способностями, выгодными для своих ложных целей.

Между тем Интернет — это пространство, населенное людьми, и его невозможно представить в отрыве от людей. Виртуальный мир создан человеком и для человека, и если в реальном мире человек только часть мира, то в виртуальности нет ничего, кроме людей. Люди — главное мерило этого мира и его главное богатство. Не случайно уже практически невозможно представить себе сайт без счетчика посещений. Ценность ресурса в сознании неразрывно связана с его востребованностью людьми.

Может ли реальное общение полностью перейти в заманчивый виртуальный мир? Тем более что ведутся разработки, делающие виртуальное общение все более приближенным к реальному, позволяющие не быть привязанным к компьютерному месту. Развиваются коммуникаторы — карманные компью-

теры с функциями мобильного телефона и смартфоны — мобильные телефоны с функциями карманного компьютера. Вскоре человек, сидя под пальмой, сможет общаться со всем миром.

Человек не состоит из одного только счастья, у нас всегда есть желание поделиться сокровенным — тем, о чем можно рассказать только при личной встрече. Мы реагируем на эмоции только в процессе живого разговора — на улыбку отвечаем улыбкой, на печаль отзываемся сочувствием. Интернет же создает иллюзию живого общения. Пишутся отдельные фразы, мысли, возникает ощущение, что мозг, нуждающийся в постоянном действии, за чем-то следует. Кроме того, виртуальные отношения мешают строить реальные. В самом деле, многие пользователи признаются, что испытывают сложности с настоящим общением. Виртуальный мир и общение в Интернете заставляют некоторых людей пребывать в своем иллюзорном мире, который они выстроили и защищают изо всех сил. Они боятся, чтобы их ни в коем случае не раскритиковали, не сказали нет, не обвинили и не сделали замечание. Отсутствие живой обратной связи тормозит человека в развитии. Ведь самому понять, что какие-то области жизни нужно менять или к чему-то приспосабливаться, — очень сложно. В Интернете мы как будто избавляемся от одиночества. Но оно, одиночество, оказывается внутри нас, и никуда от этого не денешься. И нужно иметь мужество жить в нем и искать из него выход.

Общение является основой нашей жизнедеятельности, через него мы реализуем свои мысли, чувства, желания, отношение к людям и многое другое. Человек живет в реальном мире, зайдя от реального мира, всю полноту общения он не сможет вместить в отдельную часть мира, называемую виртуальной. Познание реально существующего мира, его нераскрытых закономерностей, требует реального присутствия человека в этом мире, чтобы не потерять контроль над реально происходящим (фильм «Матрица» и т. п. — ни одно сочинение фантастов не находило полностью положительного эффекта от осуществления искусственного интеллекта).

Рассматривая досуговое общение, можно предположить, что с ростом виртуальных коммуникаций скорее возникнет дефицит «простого» общения. Следовательно, сооружения, содержащие в себе функцию реального творческого общения, будут востребованы. Не случайно особенностью русского Интернета является рост «интереса» к источникам, связанным с юмором, хобби и проведением досуга.

Виртуальный мир имеет много сходства с реальностью. Его загадочность и непредсказуемость похожи на неопределенность и изменчивость мира. В Сети человек может играть выбранные им роли, аналогично маскам, надеваемым людьми в повседневной жизни.

В то же время виртуальный мир декларирует легкодоступные преимущества перед миром реальным. Здесь можно легко добиться успеха за счет творческой активности, сокрытия недостатков и возможности взять себе любую роль, которую можно так же легко заменить другой.

Здесь предоставляется возможность любого поведения без ответственности, без страха последствий, отвержения или осуждения. В Сети человек ощущает себя защищенным и недосягаемым, может легко высказывать свое мнение, которое вряд ли мог бы высказать в реальной жизни.

Виртуальный мир дает иллюзию защиты от одиночества. В то же время он дает возможность уйти от общения с реальными людьми, с мнением которых пришлось бы считаться.

Сетевая реальность позволяет имитировать творческое состояние за счет безграничных возможностей поиска и совершения открытий. И главное — серфинг в Сети дает чувство пребывания в «потоке» — полная погруженность в действие с выключением из внешней реальности с ощущением пребывания в другом мире, другом времени, другом измерении.

Где выход? По большому счету там же, где и вход. Главная цель — зависимому человеку необходимо вернуться в реальную жизнь. Для этого подойдет все, что нравится, увлекает, вызывает позитивные чувства. У кого-то это спорт, у других — творчество, увлекательная работа, хобби, любовь. В этом нелегком процессе важна поддержка близких людей, а при необходимости и психологическая помощь.

Уход от реальности, по нашему мнению, является негативным процессом. Молодые люди порой не различают, в каком «мире» они находятся. На основании этого нами разработаны тесты и опросники, направленные на выявление предпочтений в общении, а в дальнейшей работе, по результатам полученных данных, мы планируем создать программу, которая способствовала бы выбору активного реального общения и была направлена на социализацию людей подросткового и юношеского возраста.

Поступила 11.03.11.

КОНФЕССИОНАЛЬНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ*

С. С. Малявина

В данной статье представлены результаты исследования конфессиональных стереотипов в среде современной молодежи, представителей православного христианства и мусульманства, проживающих в едином геоисторическом пространстве — субъекте Российской Федерации, Республике Мордовия.

В современном мире человек все чаще обращается к конфессиональной культуре как социокультурной системе, с которой он хочет себя идентифицировать. По данным различных социологических и психологических исследований, в течение последних десятилетий XX в. прослеживается рост религиозности как во всем мире, так и в России. На это существуют несколько причин. С одной стороны, Россия, как и большинство стран современного мира, находится в состоянии, которое можно охарактеризовать как отсутствие стабильности. Экологические проблемы и техногенные катастрофы, войны и террористические акты, экономическая и политическая нестабильность рождают у каждого отдельного человека и групп людей ощущение хаоса, способствуют возникновению тревожности и страха в обществе. Все это ориентирует человека на поиски системы, которая обладает потенциалом помочь человеку в преодолении данных социальных проблем или хотя бы защитить от них. С другой стороны, стремительные изменения социокультурных условий жизни, технократический прогресс, миграционные явления формируют у отдельных групп людей чувство нестабильности.

Личность и группы начинают поиск социальных систем, которые создадут ощущение стабильности и постоянства. Одной из подобных систем является конфессиональная культура, которая позволяет человеку обрести смысл жизни, поверить в себя, обратить собственную жизнь к духовному развитию. Именно конфессиональная культура удовлетворяет потребности человека в стабильности и устойчивости, в логичной и понятной дифференциации социума. Таким образом, конфессиональная культура обладает признаками вневременной и внепространственной устойчивости, что делает ее привлекательной для человека. Именно поэтому мы обратились к изучению влияния конфессиональной культуры на психологические переменные.

Методическая основа нашего исследования опирается на комплексный подход, предложенный Г. Триандисом: использование универсального метода психологического исследования (модифицированный опросник этнических стереотипов, разработанный Т. Г. Стефаненко и Ж. Т. Уталиевой) (etic); анализ авто- и гетеростереотипов в контексте изучаемых конфессиональных культур отдельно (emic); сопоставительный анализ значимости одних и малозначимости других личностных черт при описании носителей культуры (etic). Методика проведения обследования предполагает выбор респондентами из 40 личностных переменных 10 признаков, которые свойственны представителям той или иной культуры. В процессе изучения стереотипов мы рассматривали самые популярные (15 % — шесть личностных качеств из предложенного списка), которые выбирает группа субъектов стереотипизации по отношению к объекту. Выбор одной психодиагностической методики для двух изучаемых конфессиональных культур объясняется тем, что в нашем исследовании обе изучаемые группы являются представителями одной социокультурной реальности (государство — Российская Федерация: регион — Республика Мордовия).

Статистический анализ результатов эмпирического этапа исследования включал в себя сопоставление множественных ответов и анализ таблицы сопряженности по каждому из личностных качеств, представленных в методике. Сопоставление множественных ответов обладает большей наглядностью, так как все шкалы представлены в одной таблице.

Решение поставленных в исследовании задач осуществлялось с учетом ряда условий.

* *Работа выполнена при поддержке РГНФ, проект № 07-06-23603 а/В.*

© С. С. Малявина, 2011

Учет гендерного фактора. Влияние любой общественной системы (в нашем случае — конфессиональной культуры) на личность осуществляется не изолированно от влияния других общественных систем, а комплексно. Анализ канонических источников христианства и ислама позволяет утверждать, что в данных конфессиональных культурах представления о мужчине и женщине не одинаковы, отличается и понимание норм гендерных отношений и взаимодействия. Данные особенности конфессиональных культур определили необходимость учета гендерного фактора в эмпирическом исследовании стереотипов. Изучение поставленной проблемы осуществлялось с учетом гендерной принадлежности субъекта и объекта стереотипизации.

Дифференциация и интеграция результатов эмпирической работы. Чтобы максимально точно описать авто- и гетеростереотипы, анализ результатов эмпирического исследования мы осуществляли в два этапа: этап дифференциации и этап интеграции.

На этапе дифференциации представления респондентов анализировались с учетом гендерной принадлежности субъекта и объекта стереотипизации. Это позволило обнаружить самые популярные, типичные, часто выбираемые респондентами качества для описания объекта стереотипизации.

На этапе интеграции на основе анализа полученных комплексов типичных, наиболее распространенных признаков мужчины и женщины выявлялись признаки, которые с одинаковой частотой выбираются респондентами независимо от гендерной принадлежности. Это позволило создать собирательный образ представителя той или иной конфессиональной культуры (автостереотипный образ и гетеростереотипный образ).

Возрастной состав испытуемых — молодежь. В нашем исследовании основным критерием, определяющим популяцию молодежи, мы обозначили как получение юношей или девушкой профессионального образования. Данный критерий был выбран нами маркирующим признаком молодости, так как в современном социокультурном пространстве России получение профессионального образования (среднего специального или высшего) является необходимым условием для оптимального вхождения в социум, приобретения статуса взрослого человека.

Эмпирическая работа по выявлению конфессиональных стереотипов проводилась в течение трех лет, с 2006 по 2008 г., на территории Республики Мордовия. Исследование проводилось среди учащихся средних профессиональных учреждений и студентов высшего профессионального образования. Участниками исследования стали 1 518 респондентов, причисляющих себя к православной культуре, из них 306 юношей и 1 212 девушек, а также 319 респондентов, принадлежащих к культуре ислама, из них 117 юношей и 202 девушки. Значительно меньшее количество представителей данной культуры по сравнению с представителями православного христианства в нашем исследовании объясняется общим соотношением данных конфессиональных групп в регионе. Именно в соответствии с данной программой осуществлялось изучение конфессиональных стереотипов представителей православия и ислама в Республике Мордовия.

Эмпирическое изучение автостереотипов представителей православия выявило следующее. Внутри православной культуры существует значительное внутригрупповое сходство (согласованность мнений представителей гендерных групп) в выборе признаков, характеризующих типичного мужчину и типичную женщину как представителей конфессиональной культуры православия. Современные юноши и девушки, идентифицирующие себя как православных христиан, имеют согласованные, сходные представления о личностных особенностях типичных представителей данной конфессиональной культуры. Это позволяет нам констатировать наличие влияния конфессионального культурного контекста на формирование образа мы-группы у современных представителей православия, а также подтверждает вывод о том, что среди представителей православия существует высокая внутригрупповая согласованность в представлениях о признаках, характеризующих носителя данной конфессии.

В ходе исследования было также обнаружено значительное сходство образов, характеризующих типичного мужчину и типичную женщину данной конфессиональной культуры. Респонденты выбирают практически идентичные характеристики для описания типичного мужчины и типичной женщины православной культуры. Выявленная тенденция отражает ценностные ориентиры социокультурной системы православия, подчеркивает социально-статусное равенство мужчины и женщины.

Содержательный анализ характеристик обнаруживает устойчивое позитивное отношение респондентов к мы-группе. Среди самых популярных часто выбираемых показателей фигурируют социально одобряемые призна-

ки. Это позволяет говорить об устойчивой позитивной конфессиональной идентичности респондентов. Полученные результаты свидетельствуют о гармоничной интеграции в конфессиональную культуру большинства современных молодых людей, идентифицирующих себя в качестве православных.

Результаты эмпирического исследования автостереотипных описаний интерпретируются через конфессиональную культуру. Это позволяет говорить о влиянии культуры православных христиан на формирование образа ее представителя. Таким образом, автостереотипы современных представителей православной культуры характеризуются гендерной согласованностью, сходством образов типичных мужчины и женщины, позитивностью, внутригрупповым фаворитизмом, объясняются через конфессиональную культуру.

Эмпирическое исследование автостереотипов мусульман обнаружило, что юноши и девушки, исповедующие ислам, продемонстрировали существенное внутригрупповое сходство в выборе признаков, характеризующих типичного мужчину и типичную женщину данной культуры. Это свидетельствует о существовании в исламе внутрикультурной согласованности в отношении образов типичных гендерных представителей культуры.

Результаты исследования образов типичных мужчины и женщины данной конфессиональной культуры обнаруживают существование различий в образах типичных представителей мужчины и женщины в мусульманстве. Выявленные различия образов типичных мужчины и женщины объясняются культурно-специфичным, четко иерархизированным социальным положением мужчин и женщин.

Содержательный анализ конфессиональных автостереотипов мусульман свидетельствует о существовании устойчивой позитивной идентичности представителей данной культуры, гармоничной интеграции представителей молодого поколения в социокультурное, ценностное пространство исламской культуры. Автостереотипные характеристики мусульман интерпретируются через конфессиональный контекст исламской культуры.

Таким образом, автостереотипы современных представителей исламской культуры характеризуются согласованностью, позитивностью, внутригрупповым фаворитизмом, гендерной спецификой; в автостереотипных описаниях прослеживается влияние конфессионального контекста.

Изучение конфессиональных гетеростереотипов юношей и девушек, причисляющих себя к православной культуре, в отношении типичных мусульман (отдельно мужчины и женщины) позволило нам сделать следующие выводы. Внутри групп респондентов (отдельно среди юношей и девушек) существует значительная согласованность в отношении того, какие черты свойственны типичному мужчине и типичной женщине мусульманской культуры. Кроме того, сопоставительный анализ гетеростереотипных образов православных христиан в отношении мусульман и автостереотипных образов самих мусульман имеет значительные сходства. Существующая согласованность мнений респондентов является показателем того, что среди представителей православной культуры существует относительно адекватное понимание культуры ислама. Особенно это проявляется в том, что в отношении женщин-мусульманки представления юношей и девушек христианской культуры практически не имеют различий. Это свидетельствует о том, что женщина видится респондентам более понятной. Скорее всего, данная особенность связана с тем, что в исламской культуре четко определена социальная и личностная позиция женщины, обозначены нормы и правила ее поведения. В то же время образ мужчины-мусульманина более размыт, что в свою очередь объясняется различными источниками получения информации, которая оказывает влияние на формирование образа мусульманина (с одной стороны, индивидуальный опыт, с другой — противоречивая информация, получаемая из СМИ).

Итак, у современных представителей культуры православного христианства существует относительно адекватный образ носителей исламской культуры. Гетеростереотипный образ мусульманина свидетельствует о понимании православными христианами исламской культуры, что является основой для формирования гармоничных отношений между представителями данных конфессиональных культур.

Исследование гетеростереотипных описаний мусульман в отношении православных христиан выявило, что образы мужчины и женщины культуры православного христианства в глазах представителей исламской культуры в высокой степени согласованы. Кроме того, выбираемые мусульманами качества для описания христиан использовали и сами православные при создании автостереотипного образа. Это свидетельствует об адекватном понимании мусульманами культуры православного христианства.

Мусульмане наделяют христиан социально позитивными качествами, которые не-

нят и среди представителей своей культуры, что позволяет утверждать наличие положительного образа православных христиан, существующего среди мусульман. Полученные гетеростереотипные описания христиан с позиции мусульман свидетельствуют о позитивных гармоничных отношениях, существующих между представителями данных конфессиональных культур в регионе, где проводилось исследование.

На основе полученных гетеростереотипов типичного мужчины и типичной женщины православной культуры, существующих у представителей исламской культуры, были выявлены личностные черты, которые, по мнению респондентов, свойственны православному человеку независимо от гендерной принадлежности. Это трудолюбие и дружелюбие, личностные особенности, которые в качестве доминирующих признаков были использованы мусульманами при описании мужчин и женщин, принадлежащих к православной конфессиональной культуре.

Трудолюбие и дружелюбие как гетеростереотипные характеристики свидетельствуют о позитивном отношении мусульман к православным, что является показателем гармоничных межкультурных отношений между представителями данных конфессий в Республике Мордовия, регионе, где проводилось исследование и где данные конфессиональные группы являются традиционными и самыми крупными конфессиональными сообществами. Более того, именно данные черты выбирали и сами православные респонденты при создании автостереотипного образа. Совпадение автостереотипных и гетеростереотипных характеристик представителей обеих конфессий свидетельствует об адекватности данных образов и у самих православных христиан, и у мусульман в отношении христиан. Значит, действительно именно трудолюбие и дружелюбие наиболее важные и точные характеристики как православных христиан, так и правоверных мусульман.

Таким образом, по результатам проведенного исследования мы можем с уверенностью утверждать, что современные мусульмане имеют представления о культуре православного христианства, а также адекватный и позитивный образ ее представителей, что является фактором, определяющим гармоничные межконфессиональные отношения в регионе. Данный фактор в полной мере относится и к носителям православной культуры, которые проявляют аналогичное понимание в отношении мусульман, проживающих с ними в едином социокультурном пространстве.

В процессе изучения конфессиональных стереотипов, существующих в среде современной молодежи, мы пришли к следующим выводам. Интерес исследователей к изучению психики в контексте культуры неустанно растет. Философы и культурологи, психологи и социологи выделяют новые переменные широкого и многогранного явления «культура» с целью раскрыть закономерности и механизмы влияния культуры на психику.

В конце XX — начале XXI в. все мировое сообщество охватили значительные изменения, которые нашли отражение в конкретизации религиозной культуры в системе социокультурных ценностей общества. Как показывают различные социологические исследования, произошло повышение значимости религиозной культуры в жизни отдельной личности и общества, что привело к использованию в обществе религиозной культуры в качестве критерия для социальной дифференциации, определения границ между общественными группами. Религиозная культура стала маркером межгрупповых отношений в мире и его отдельных регионах.

Ситуация, сложившаяся в обществе в начале XXI в., потребовала от науки изучения межгрупповых отношений на уровне конфессиональных групп. В первую очередь проведение данной работы необходимо для решения прикладной задачи — мониторинга межконфессиональных отношений в регионах. Во вторую очередь подобные изыскания позволяют решить теоретическую задачу — внести свой вклад в раскрытие вопроса о влиянии культуры (в данном случае конфессиональной культуры) на психические переменные.

Изучение влияния конфессиональной культуры на психику чаще всего проводится в рамках кросс-культурной парадигмы психологического исследования. Сопоставительное изучение психики предполагает поиск отличий психологических признаков у представителей данных культур. При этом важно выявлять и подчеркивать существующие общности современных культур, видеть тенденции интегративного характера, отражающиеся и в культурах, и в психологических переменных ее представителей. Поэтому в процессе анализа материалов эмпирического исследования мы особое внимание уделили поиску сходств стереотипных образов у представителей двух конфессиональных культур.

Изучение влияния конфессиональной культуры на отдельные психологические признаки важно проводить в контексте влияния других социокультурных систем (этни-

ческая культура, единое геоисторическое пространство, гендерная система и др.).

Не менее важно адекватно оценивать влияние временной, исторической перспективы. Содержательная характеристика психики в целом и отдельных ее образований обусловлена временным, историческим и культурным контекстом. Важно понимать и адекватно оценивать степень распространенности результатов того или иного исследования на популяцию современников. Постижение многогранности влияния различных социокультурных систем позволяет более точно понимать особенности влияния конфессионального контекста на психику.

Результаты проведенного эмпирического исследования конфессиональных стереотипов представителей культуры православного христианства и ислама выявили, что автостереотипные образы носителей данных конфессиональных культур устойчивы и в высокой степени схожи. Это свидетельствует о понимании респондентами культуры, личностных черт, наиболее востребованных и типичных для ее представителей. Было выявлено влияние конфессионального контекста на выбор наиболее значимых личностных черт в автостереотипных описаниях респондентов обеих групп. Кроме того, были выявлены личностные признаки, которые одинаково востребованы представителями обеих изучаемых культур, что косвенно свидетельствует об их панкультурной значимости, но данный факт должен быть проверен на материале исследований, выполненных в других регионах, в других конфессиональных культурах.

Эмпирическое исследование обнаружило устойчивое позитивное отношение респондентов к мы-группе, что позволяет утверждать наличие устойчивой позитивной конфессиональной идентичности респондентов. Полученные результаты свидетельствуют о гармоничной интеграции в конфессиональную культуру большинства современных молодых людей, идентифицирующих себя в качестве представителей культур православного христианства и ислама.

Изучение гетеростереотипов обнаружило относительно адекватное взаимное понимание представителями культур православия и мусульманства конфессиональных культур друг друга. Полученные данные свидетельствуют о том, что представители современной молодежи, носители культуры православного христианства и ислама, в целом имеют позитивные взаимные образы, что является фактором гармоничных межкультурных отношений между представителями данных конфессиональных культур в регионе.

В целом можно констатировать, что принадлежность к конфессиональной культуре имеет важное значение для представителей современной молодежи. Носители культуры православного христианства и ислама, проживающие на территории Республики Мордовия, имеют адекватное представление о культурах, к которым они принадлежат, и о других конфессиональных культурах. Автостереотипные и гетеростереотипные образы представителей изучаемых конфессиональных культур характеризуются позитивизмом в отношении друг друга, интерпретируются через призму конфессиональной культуры. Полученные результаты свидетельствуют о существовании позитивных межконфессиональных отношений в регионе, где проводилось исследование.

Поступила 24.02.11.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВОЗДЕЙСТВИЯ В СТРУКТУРЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА

Ж. Г. Гаранина

В статье рассматривается структура психологической культуры специалиста, в которой в качестве практического компонента выделяется социально-психологическое воздействие, а также анализируются факторы, влияющие на их использование в процессе профессионального общения.

В период социально-экономических преобразований повышаются требования к профессиональным и личностным качествам современных специалистов, к их интеллектуальному и культурному уровню. Неотъемлемой частью общей культуры личности специалиста является психологическая культура, дающая профессионалу возможность социальной адаптации и эффективного взаимодействия в обществе.

Понятие «психологическая культура» имеет различные трактовки в трудах отечественных и зарубежных психологов, но фактически оно рассматривается как интегративное качество личности, раскрывающее ее профессионально-личностное самоопределение, психологическую, социально-психологическую компетентность, творческую активность самореализации и т. д. (А. А. Бодалев, А. Маслоу, Э. Фромм и др.).

Психологическая культура обеспечивает оптимальную самореализацию личности в процессе взаимодействия с другими людьми и включает в себя такие составляющие, как психологическую грамотность, основанную на психологических знаниях, систему личностных ценностей, отражающих отношение человека к окружающей действительности, к людям и к самому себе, и практические умения и навыки делового и межличностного общения. Все структурные компоненты тесно взаимосвязаны и представляют собой целостную систему, влияющую на эффективность жизнедеятельности личности в социуме.

Одной из важнейших сторон психологической культуры являются практические умения межличностного взаимодействия, предполагающие способность психологически грамотно воздействовать на партнеров по общению. Психологически грамотное воздействие, по мнению Е. В. Сидоренко, это «воздействие на состояние, мысли, чувства и действия другого человека с помощью исключительно психологических средств, с предоставлением ему права и времени отвечать на это воздействие» [5, с. 151].

Теоретический анализ психологической литературы по проблемам социально-психологического воздействия показал, что существующие классификации воздействий имеют различные основания в рамках определенных теоретических подходов. Обобщая анализируемые подходы, можно выделить следующие основания для классификации психологических воздействий.

По направленности коммуникаций и соотношению их субъектов и объектов можно разделить все коммуникативные ситуации, в которых на человека оказывается социально-психологическое воздействие, на три основные группы. В первую группу включается совокупность коммуникативных ситуаций межличностного взаимодействия, т. е. таких ситуаций, в которых происходит непосредственное общение и обмен информацией «лицом к лицу», а также опосредованно. В этих ситуациях человек выступает одновременно и субъектом, и объектом коммуникации. В таких ситуациях процесс психологического воздействия является двухсторонним, поскольку происходит постоянный обмен взаимными воздействиями.

В следующую группу включаются коммуникативные ситуации, в которых человек, находясь в составе определенной общности людей, подвергается непосредственному психологическому воздействию некоторого коммуникатора — личности или группы (оратор, президиум и т. п.). Такие ситуации можно обозначить как контакт-коммуникационные ситуации или публичные. В них осуществляется в основном одностороннее непосредственное воздействие по типу «коммуни-

© Ж. Г. Гаранина, 2011

катор – общность людей», хотя может также происходить и процесс ответного воздействия аудитории на коммуникатора с помощью механизма обратной связи.

Еще одну группу составляют коммуникативные ситуации, в которых на человека осуществляется воздействие средствами массовой коммуникации. В этих ситуациях осуществляется односторонняя опосредованная коммуникация по типу «СМК (средство массовой коммуникации) – человек (аудитория)». Их можно обозначить как масс-коммуникационные ситуации. В данном случае обратная связь затруднена, но в качестве ответных воздействий могут выступать такие способы, как телефонные звонки, СМС-голосования, интернет-форумы и т. п.

В зависимости от психологических механизмов, лежащих в основе воздействия на личность, влияющих на психологические установки и поведение, А. А. Ершов выделяет воздействия на эмоционально-мотивационную, поведенческую и рационально-логическую стороны. Такой способ воздействия, как принуждение, он считает преобладающим для организации поведения, внушение – для эмоциональной сферы личности, убеждение – для рационально-логической сферы [2].

М. Дойч и Х. Джерард предложили классификацию социально-психологических воздействий в зависимости от характера источника влияния. Они выделяют информационное и нормативное влияние [4].

Информационное влияние связано с воздействием информации, исходящей от источника. Это могут быть специальные знания, сведения, факты, которыми обладают субъекты воздействия. Человек полагается на информацию, исходящую от других лиц в силу их компетентности, авторитетности или доверия к ним. Поскольку люди зависят и нуждаются в информации, исходящей из окружающего мира, этот вид влияния чрезвычайно важен.

Нормативное влияние содержит в себе побуждение к соблюдению тех или иных норм. Оно осуществляется сочетанием, с одной стороны, групповых норм поведения, а с другой – стремлением человека быть как все, его боязнью непохожести, отличия от других.

В зависимости от характера социальной власти Джон Френч и Бертран Равен выделяют пять групп влияний: референтное влияние, компетентное влияние, влияние власти и закона, вознаграждение и принуждение [4]. Референтное влияние связано с идентификацией со значимыми другими, когда человек хочет быть похожим на представителей референтной группы или определенного лица. Оно осуществляется с помощью авторитета источника влияния и происходит путем подражания, стремления копировать поведение других. Это воздействие является разновидностью информационного влияния. Его же можно частично считать и проявлением нормативного влияния.

Компетентное влияние основывается на специальных знаниях и способностях субъекта. Оно основывается на убедительности источника и содержания сообщения и связано с передачей социального опыта путем вербального научения. Этот вид воздействия также является модификацией информационного влияния.

Влияние власти и закона связано с воздействием на поведение человека, когда он вынужден подчиняться представителям власти, обладающим определенными полномочиями. Оно всецело основано на нормативном влиянии, поскольку существующие в обществе нормы предписывают подчиняться представителям закона и власти.

Вознаграждение основывается на обеспечении или обещании обеспечить позитивный результат для другого человека. Оно реализуется путем помощи в достижении желаемой цели либо посредством ценного вознаграждения.

Принуждение связано с воздействием на поведение человека, которое он вынужден осуществлять помимо своего желания. Оно реализуется с помощью угроз или других императивных санкций.

В зависимости от психологических подходов к объяснению закономерностей психической реальности Г. А. Ковалевым выделяются три основные группы стратегий психологического воздействия [3]. Он рассматривает, во-первых, объектную парадигму, в которой психика и человек в целом предстают как пассивный объект воздействия внешних условий и их продукт. Стратегию социально-психологического воздействия, соответствующую данному подходу, Г. А. Ковалев обозначает как императивную. Основные ее функции – контроль поведения и установок человека, а также функция принуждения по отношению к объекту воздействия.

В рамках второго, субъектного, подхода, основанного на идее активности и целостности психического функционирования человека, было разработано наибольшее количество специальных теорий воздействия. Воздействие рассматривается здесь как деятельность, цель которой – повлиять на усвоение и добровольное принятие новых

когнитивных состояний или моделей внешнего поведения посредством обмена сообщениями между коммуникаторами. Стратегия воздействия в данном случае обозначается Г. А. Ковалевым как манипулятивная, поскольку факт признания активности психического отражения может предполагать использование утонченных методов и средств, которые бы изменяли установки и модели поведения людей так, чтобы последние не могли осознавать сам факт такого воздействия и их последствия.

Концепцию, развиваемую в рамках гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм), Г. А. Ковалев обозначает как личностную или интерсубъектную. Она основана на признании уникальности, неповторимости психической организации каждого человека, вере в позитивное творческое начало. Личность в рамках данного подхода рассматривается как продукт и результат ее общения с другими людьми. Стратегия воздействия, соответствующая данному подходу, обозначается автором как развивающая, а психологическим условием реализации данной стратегии является диалогическое общение с партнерами.

Психологическая культура личности предполагает свободное владение обширным репертуаром способов социально-психологического воздействия применительно к различным ситуациям. Вместе с тем используемые воздействия должны отвечать требованиям психологической конструктивности. По мнению Е. В. Сидоренко, психологически конструктивное воздействие должно соответствовать следующим критериям: оно не разрушает личности людей, в нем участвующих, оно психологически корректно, грамотно, оно удовлетворяет потребности обеих сторон [5]. Психологически грамотным является такое воздействие, в котором учитываются психологические особенности партнера к текущей ситуации, а также применяются адекватные способы воздействия.

Как показывают наши исследования, практический компонент психологической культуры будущих специалистов социономической сферы сформирован недостаточно [1]. Во-первых, они обладают ограниченным репертуаром представлений о способах социально-психологического воздействия, о возможности их применения в соответствующих ситуациях. Во-вторых, специалисты, ориентированные на работу с людьми, не всегда осознают, что используемые социально-психологические воздействия должны отвечать требованиям психологической конструктивности, т. е. быть ориентированными на конкретные психологические особенности партнеров по взаимодействию, а также не разрушать личность людей, участвующих в общении.

Очень часто при выборе социально-психологических воздействий будущие специалисты ориентируются не на индивидуальность других людей, а на свои собственные интересы и склонности исходя из соображений личного удобства и выгоды. Мы установили, что такие лица обладают ярко выраженной эгоцентрической направленностью, склонностью рассматривать других людей как средство для достижения собственных целей. При этом знание психологических особенностей партнеров может также использоваться в личных интересах. Социально-психологические воздействия, реализуемые такими людьми, можно рассматривать как манипуляции. Отличительной чертой психологических манипуляций является отношение к партнеру по взаимодействию не как к личности, обладающей самоценностью, а как к специфическому средству, посредством использования которого достигаются, как правило, скрываемые цели манипулятора, реализуются его интересы и удовлетворяются собственные потребности без учета интересов, воли и желаний другой стороны.

Исходя из полученных данных можно сделать вывод о том, что формирование психологической культуры в процессе психологического обучения должно осуществляться не только в направлении развития когнитивной составляющей, включающей теоретические психологические знания. Необходимо также совершенствовать практические умения и навыки делового и межличностного общения, развивая способность грамотно применять социально-психологические воздействия, основываясь на принципах психологической конструктивности и гуманности. Эти принципы предполагают принятие других людей не как средства для достижения собственных целей, а как равноправных партнеров, психологические особенности и интересы которых должны учитываться в процессе профессионального общения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Гаранина Ж. Г.** Особенности построения психолого-педагогических воздействий / Ж. Г. Гаранина // Системы воспитания : теория и практика : материалы Всерос. науч.-практ. конф. — Саранск, 2003. — С. 112—115.

2. **Ершов А. А.** Психологическое воздействие и управление людьми / А. А. Ершов // Проблемы психологического воздействия. — Иваново, 1979. — С. 111—124.

3. **Ковалев Г. А.** О системе психологического воздействия / Г. А. Ковалев // Психология воздействия. — М., 1989. — С. 4—43.

4. **Семечкин Н. И.** Социальная психология / Н. И. Семечкин. — СПб. : Питер, 2004. — 376 с.

5. **Сидоренко Е. В.** Личностное влияние и противостояние чужому влиянию / Е. В. Сидоренко // Социальная психология в трудах отечественных психологов / сост. и общ. ред. А. Л. Свенцицкого. — СПб., 2000. — С. 148—170.

Поступила 16.03.09.

СОСТОЯНИЕ ОДИНОЧЕСТВА И ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Т. В. Тарасова, Н. А. Гордеева, Л. М. Дешкина

В данной статье проанализировано современное состояние одиночества и особенности самооценки в юношеском возрасте, были рассмотрены факторы, снижающие адаптацию и социализацию, и с этой целью проведено исследование.

Проблема одиночества всегда волновала человечество, занимая умы ученых, писателей, философов. В последнее время этой проблеме посвящаются все новые и новые работы, исследующие сущность одиночества, причины его возникновения, характерные проявления и влияние на разные категории людей в разные периоды жизни.

Юношеский возраст характеризуется тем, что в этот период в отличие от предыдущих периодов развитие интеллектуальных и физических способностей имеет наибольший пик, а изменяющееся отношение к самому себе окрашивает все действия. Физические данные, имеющие такое большое значение в подростковом возрасте, не теряют своей актуальности, но как бы отходят на второй план, и на первое место становятся умственные способности, знания, умения и навыки [1, с. 440—455].

Лишь в юношеском возрасте формируются умение самоанализа, самонаблюдения и рефлексии, способность анализировать собственные результаты и, тем самым, оценивать себя. Функции самооценки и самоуважения в юношеском возрасте состоят в том, что они выступают внутренними условиями регуляции поведения и деятельности человека.

Познавая качества другого человека, личность получает необходимые сведения, которые позволяют выработать собственную оценку, самооценку. Все это говорит о том, что данный период жизни наиболее важен для формирования адекватной самооценки.

Границы юности связывают с возрастом обязательного участия человека в общественной жизни. Наше представление о себе, в частности, основывается на взаимоотношениях с другими людьми. Отдельные личности и их поведение включаются в определенную систему ролей, обусловливая устойчивость и функционирование такой системы в целом. Характер социальных взаимоотношений влияет на самовосприятие личности. Индивиды, у которых утвердилось пессими-

© Т. В. Тарасова, Н. А. Гордеева, Л. М. Дешкина, 2011

стическое отношение к социальным взаимосвязям, подвергаются особому риску одиночества.

Человек становится одиноким тогда, когда осознает неполноценность своих отношений с людьми, личностно значимыми для него, когда он испытывает острейший дефицит удовлетворения потребности в общении. Одиночество также является серьезной проблемой, когда взаимоотношения не складываются, не порождая ни дружбы, ни любви, ни вражды, оставляя людей равнодушными по отношению друг к другу [2, с. 47 – 56].

С одиночеством можно столкнуться в любом возрасте, но особо высокая степень риска испытать его характерна именно для юношеского возраста. Юность принято считать особенно трудным переходным периодом в жизни человека. Одним из важных аспектов перехода во взрослую возрастную группу является установление взрослых социальных взаимоотношений. Изучение одиночества среди людей юношеского возраста может выявить индивидуальные различия в факторах, способствующих их успешной социальной адаптации в течение важного переходного этапа в развитии.

Одиночество может быть определено двояко — как недостаточное количество контактов с другими людьми и как недостаточная духовная и эмоциональная наполненность общения. Первый подход к определению одиночества фиксирует внешние атрибуты этого явления, в первую очередь физическую изолированность индивида от себе подобных. Второй подход уделяет основное внимание качественной, содержательной стороне общения и признает основным критерием одиночества степень удовлетворенности индивида своими отношениями с окружающими людьми [3, с. 143 – 149]. Одиночество, таким образом, понимается как особое негативное внутреннее состояние человека, которое может иметь место как при отсутствии контактов, так и при интенсивном, но поверхностном общении.

Понятие одиночества связано с переживанием ситуаций, субъективно воспринимаемых как нежелательный личностно неприемлемый для человека дефицит общения и положительных интимных отношений с окружающими людьми. Одиночеству не всегда сопутствует социальная изолированность индивида. Можно постоянно находиться среди людей, контактировать с ними и вместе с тем чувствовать свою психологическую изоляцию от них, то есть одиночество.

Изучение самооценки юношей, переживающих состояние одиночества, строилось на основе конкретных методологических принципов, выработанных в отечественной психологии:

1. Шкала UCLA. Предназначена для измерения одиночества. Разработана Дениелом Расселом в 1978 г.

2. Методика исследования самооценки. Предназначена для определения уровня самооценки учащегося, ее адекватности.

В исследовании приняли участие 86 студентов колледжей в возрасте 15—17 лет, у 26 из них было выявлено состояние одиночества, и эта группа составила экспериментальную. Затем случайным образом была сформирована контрольная группа также из 26 человек.

В результате исследования были получены следующие результаты. Установлено, что в экспериментальной группе средний балл уровня притязаний составил 2,58, а самооценки — 3,3, тогда как в контрольной эти баллы составляли 2,27 и 2,7 соответственно, что свидетельствовало о сравнительно заниженной самооценке у респондентов экспериментальной группы.

Переживание одиночества наиболее ярко проявляется в юношеском возрасте. В это время, с одной стороны, вследствие индивидуализации досуга, работы, учебы, перехода от личностных отношений к формализованным социальным ролям и многочисленным поверхностным социальным контактам с окружающими появляется все большее и большее стремление к уединению и дистанцированию, к самоизоляции, с другой — возникает острая потребность в доверительных, близких отношениях с кем-либо. Не последнюю роль в этом играет и неустойчивое социальное положение юношей и девушек.

Анализируя полученные результаты, можно сформулировать следующие выводы:

1. Полученные данные позволили подтвердить факт существования юношеского одиночества: 30 % юношей, принявших участие в эксперименте, показали положительный результат по шкале одиночества.

2. Переживания в период одиночества зависят не столько от изоляции, сколько от отношения человека к самому себе (сравнительно заниженной самооценке у респондентов экспериментальной группы).

На основе проведенных исследований необходимо разработать рекомендации, направленные на адаптацию людей данного возраста к социуму.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Рубинштейн С. Л.** Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — М. : Педагогика, 1973. — 424 с.

2. **Рутжан Э.** Никто меня не понимает / Э. Рутжан // Семья и школа. — 1996. — № 9. — С. 16—19.

3. **Фельдштейн Д. И.** Психология воспитания подростка / Д. И. Фельдштейн. — М. : Педагогика, 1978. — 458 с.

Поступила 18.04.11.

СУПРУЖЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ФАКТОР СУБДЕПРЕССИВНЫХ СОСТОЯНИЙ У ЗАМУЖНИХ ЖЕНЩИН

С. А. Завражин

На основании данных эмпирического исследования уточняются основные причины возникновения субдепрессии у женщин в супружеских коммуникациях. Субдепрессивные проявления рассматриваются как сигналы неудовлетворенной потребности женщин в любви. Дается описание стиля общения, характерного для супругов без депрессии и с субдепрессией у женщин.

В современной классификации болезней (МКБ-10) особое значение придается степени выраженности депрессии: легкой, умеренной, тяжелой. Легкую депрессию принято определять как субдепрессию, под которой понимается подавленное настроение, иногда включающее в себя тревогу или раздражение. Понятие субдепрессии охватывает наряду с этими признаками эмоционального расстройства целый ряд симптомов в когнитивно-мотивационной сфере (негативная самооценка, нарушения концентрации внимания, потеря интереса к жизни), в поведенческой сфере (пассивно-заторможенное или тревожное поведение, сокращение социальных контактов) и в соматической сфере (расстройства сна и аппетита, быстрая утомляемость) [6, с. 119].

Общепризнанно, что возникновение депрессии мультикаузально, то есть широкий спектр биологических, средовых и психологических факторов может внести свой вклад в генезис депрессивных расстройств. Применение коммуникативной теории и теории систем в семейной психологии утвердило новое понимание этиологии депрессии. С этих позиций, проявления депрессии являются не только характеристиками психического состояния личности, но и выражением отношений между членами семейной системы, средствами достижения определенных задач субъектов коммуникации. С коммуникативной точки зрения, депрессия представляет собой симптоматическое поведение, эксплицирующее неконгруэнтность между логическими уровнями коммуникации и метакоммуникации.

Под коммуникацией обычно понимается обмен информацией, сообщениями. Он может осуществляться как с помощью речи, так и невербальными средствами. Метакоммуникация представляет собой комментарий или сообщение по поводу коммуникации; это сигналы, помогающие правильно прочесть контекст общения. Одним из наиболее существенных признаков эффективного функционирования семейной системы является способность ее членов выходить на метакоммуникационный уровень взаимодействия и делать его объектом обсуждения, то есть превращать в информационный аспект. Напротив, запрет на обсуждение и любое взаимодействие, касающееся метакоммуникации, является источником наиболее глубоких лис-

© С. А. Завражин, 2011

функций [5, с. 100]. В современной семейной психологии указывается, что коммуникации определяют характер супружеских отношений: их функциональность или дисфункциональность.

Все метакоммуникационные взаимодействия людей на деле разворачиваются не как двухуровневая, а как многоуровневая коммуникация. В патологических супружеских отношениях можно наблюдать именно феномен запутанной сложноуровневой системы метакоммуникации [1, с. 188]. Супруги стоят перед необходимостью заключить множество явных и неявных соглашений, определить правила своего взаимодействия. Уровень правил является метауровнем по отношению к уровню коммуникации [2, с. 80]. Основная задача этих правил — контролировать способы взаимодействия в семье. Они определяют, как люди должны вести себя в определенных ситуациях и обстоятельствах, что приемлемо, а что нет. Правила могут также говорить о том, какие последствия влечет за собой их выполнение или невыполнение. Коммуникативные правила помогают супружеской системе сохранять равновесие.

Если правила не соблюдаются, у супругов возрастает тревога. В дисфункциональных супружеских парах обычно существует запрет на открытую, вербализованную метакоммуникацию, существуют много негласных правил [7, с. 121].

Дисфункциональные семьи наиболее рискогенны в отношении появления у супругов депрессий и субдепрессий [8, с. 56]. По мнению специалистов [4, с. 127], субдепрессивный синдром включает в себя следующую триаду признаков: снижение настроения — гипотимия, заторможенность мыслительной деятельности — брадифрения, ослабление побуждений к деятельности и общее снижение активности — гипобулия. Наблюдаются также ипохондрические явления, симптомы психической анестезии, разнообразные вегетативные расстройства, нарушения сна и других витальных функций. Субдепрессия как симптоматическое поведение в супружеской системе может выполнять две функции: морфостатическую, т. е. консервацию супружеской системы в ее текущем состоянии и морфогенетическую, целью которой является изменение супружеской системы, переход на другую стадию [9, с. 400].

Единение — это чувство близости или принадлежности, то чувство, которое позволяет паре ощущать себя командой. В своем исследовании Бич, Нельсон и О'Лири выявили, что уровень единения в браках служил отличительным признаком отношений между страдающими и не страдающими субдепрессией женами, которые жили в постоянных раздорах со своими мужьями [8, с. 20].

В 1978 г. Браун и Харрис выявили, что у 38 % женщин, которые не имели глубоких доверительных отношений с мужем, развивались симптомы субдепрессии. И только у 4 % женщин, которые установили поддерживающие близкие отношения с партнером, развивалась депрессивная симптоматика [3, с. 266]. Установлено [3, с. 443], что в супружеских парах с субдепрессией у женщин проявляется специфический стиль общения с повышенной конфликтностью.

В данной статье субдепрессивные состояния у замужних женщин рассматриваются как сигналы их неудовлетворенной потребности в любви. Исследование проводилось с целью установления различий в общении супружеских пар с субдепрессией у женщин и супружеских пар без депрессии у обоих партнеров. Обследование прошли 48 супружеских пар, состоящих в официальном браке с семейным стажем от 1 года до 39 лет, проживающих во Владимирской и Московской областях, из которых впоследствии были сформированы две группы: 20 супружеских пар с субдепрессией у женщин и 20 супружеских пар без депрессии. В процессе подготовки исследования нами была выдвинута гипотеза о том, что существуют значимые различия в особенностях общения между супругами с субдепрессией у женщин и супругов без депрессии (в степени доверия, уровне самоконтроля, взаимопонимания и т. д.).

Для определения депрессивных состояний использовались следующие техники: «Методика дифференциальной диагностики депрессивных состояний» Зунге (адаптация Т. И. Балашовой), «Методика дифференциальной диагностики депрессивных состояний» В. А. Жмурова. На основе этих тестов проводился отбор контрольной и экспериментальной групп. Для оценки параметров межсупружеского общения применялась «Методика определения особенностей общения между супругами» Ю. Е. Алешиной, Л. Я. Гозмана, Е. М. Дубовской. Для определения уровня коммуникабельности мы использовали тест Р. Ф. Ряховского «Оценка уровня общительности». В нашем исследовании применялся тест на оценку самоконтроля в общении М. Снайдера с целью выявления степени самоконтроля в супружеской коммуникации. Для оценки коммуникативных установок и коммуникативной толерантности был задействован тест В. В. Бойко

«Методика диагностики коммуникативной установки и коммуникативной толерантности в общении».

В результате диагностических процедур выяснено, что показатели уровня развития депрессии имеют значимую положительную корреляционную связь с такими параметрами межсупружеского общения, как:

— самоконтроль в общении («Методика самоконтроля в общении М. Снайдера»);

— склонность делать необоснованные обобщения негативных факторов в области взаимоотношений («Методика диагностики коммуникативной установки и коммуникативной толерантности в общении» В. В. Бойко);

— неприятие и непонимание индивидуальности человека («Методика диагностики коммуникативной установки и коммуникативной толерантности в общении» В. В. Бойко);

— неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства («Методика диагностики коммуникативной установки и коммуникативной толерантности в общении» В. В. Бойко);

— стремление переделать, перевоспитать партнера («Методика диагностики коммуникативной установки и коммуникативной толерантности в общении» В. В. Бойко);

— стремление подогнать партнера под себя, сделать его удобным («Методика диагностики коммуникативной установки и коммуникативной толерантности в общении» В. В. Бойко);

— неумение прощать ошибки, непреднамеренно причиненные неприятности («Методика диагностики коммуникативной установки и коммуникативной толерантности в общении» В. В. Бойко);

— нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту партнера («Методика диагностики коммуникативной установки и коммуникативной толерантности в общении» В. В. Бойко);

— неумение приспосабливаться к партнеру («Методика диагностики коммуникативной установки и коммуникативной толерантности в общении» В. В. Бойко);

— доверительность общения («Методика определения особенностей общения между супругами» Ю. Е. Алешиной, Л. Я. Гозмана, Е. М. Дубовской);

— взаимопонимание («Методика определения особенностей общения между супругами» Ю. Е. Алешиной, Л. Я. Гозмана, Е. М. Дубовской);

— легкость общения («Методика определения особенностей общения между супругами» Ю. Е. Алешиной, Л. Я. Гозмана, Е. М. Дубовской);

— психотерапевтичность общения («Методика определения особенностей общения между супругами» Ю. Е. Алешиной, Л. Я. Гозмана, Е. М. Дубовской).

Анализ полученных результатов позволяет заключить, что возникновение субдепрессии у женщин в супружеских парах обусловлено следующими характеристиками общения в паре:

1. Низкий самоконтроль в общении у обоих супругов. В таком случае их поведение устойчиво, супруги не считают необходимым изменяться в зависимости от ситуации, не чувствительны к состоянию партнера и неспособны предвидеть впечатление, которое они на него производят.

2. Склонность к необоснованным обобщениям негативных факторов в области взаимоотношений. При этом супруги не понимают и не принимают индивидуальность друг друга, стремясь переделать, перевоспитать своего партнера под себя. Супруги как бы «обтесывают» те или иные качества личности партнера, стремясь регламентировать его поступки или добиться сходства с собой, настаивают на принятии своей точки зрения, оценивая партнера, исходят исключительно из собственных интересов.

3. Неумение прощать друг другу мелкие обиды и неприятности, причиненные непреднамеренно. Склонность к воспоминанию неприятных ситуаций при каждой возникающей ссоре или конфликте, что приводит к усложнению отношений с партнером, возникновению негативного фона общения к взаимным обидам.

4. Низкий уровень доверительности общения и взаимопонимания. Неискренность, неспособность доверять друг другу самые глубокие и заветные тайны, боязнь неприятия и осуждения. Общение, которое совершается лишь по поводу какой-либо деятельности и носит чисто формальный характер. Отсутствие доверительных, задушевных бесед.

5. Межличностное общение супругов, не способствующее созданию комфортной и интимной атмосферы. Не выражение соучастия, сочувствия и сопереживания.

Если же супруги обладают высоким самоконтролем в общении, чувствительны к состоянию партнера, свободно выражают свои эмоции и чувства, ценят индивидуальность друг друга, не обращают внимание на мелкие ссоры и неприятности, стремятся терпимо относиться к характеру партнера, его установкам, привычкам, мечтам и желани-

ям, если в отношениях присутствуют взаимопонимание, взаимопомощь, комфортная, теплая атмосфера и поддержка, то вероятность возникновения субдепрессий у супругов минимальна.

Достоверность различий между экспериментальной (супружеские пары с субдепрессией у женщин) и контрольной (супружеские пары без депрессии) группами определялась (применялся U-критерий Манна — Уитни) по следующим параметрам межсупружеского общения: уровень общительности, самоконтроль в общении, склонность делать необоснованные обобщения негативных факторов в области взаимоотношений, способность принять и понять индивидуальность партнера, стремление переделать, перевоспитать партнера, стремление подогнать партнера под себя, сделать его удобным, способность прощать ошибки супруга, непреднамеренно причиненные им неприятности, терпимость к физическому и психическому дискомфорту, вызываемому партнером, степень приспособленности к партнеру, доверительность, легкость общения, взаимопонимание, «психотерапевтичность» общения.

Выяснилось, что в супружеских парах с субдепрессией у женщин партнеры некоммуникабельны, супруги замкнуты и неразговорчивы, предпочитают проводить время в одиночестве, обладают низким самоконтролем в общении, не чувствительны к эмоциональному состоянию партнера. Большая часть их взаимного общения происходит во внутреннем плане — у каждого отдельно, в его собственной внутренней речи. Каждый из партнеров имеет свой, отличный от другого, стиль поведения, который он или она не только не может, но и не хочет сменить. Супруги борются за лидерство, и, сами того не замечая, «топят» и партнера, и самих себя. Происходит накопление взаимных обид. Межличностное общение не способствует созданию комфортной и интимной атмосферы. Отмечена низкая степень соучастия, сочувствия, сопереживания и доверительности.

Партнеры в супружеских парах без депрессивных проявлений в достаточной степени общительны, обсуждают друг с другом личные проблемы. Делятся яркими впечатлениями, охотно слушают друг друга, терпеливы в общении. Как мужчина, так и женщина способны видеть истинное намерение партнера, а не судить о его поступках только по догадкам и домыслам. Отношения между супругами складываются с ориентацией на индивидуальные особенности и человеческие качества обоих партнеров. Присутствует взаимная поддержка в ситуациях душевного беспокойства и физического недомогания. Такие отношения способствуют снятию отрицательных, фрустрирующих переживаний — тревоги, стрессов и разрешению внутренних и межличностных конфликтов. У обоих супругов высоко развита способность хорошо представлять внутренний мир друг друга. Супруги легко обмениваются чувствами в процессе самораскрытия и легко понимают друг друга.

Значимых различий между экспериментальной и контрольной группами не было обнаружено по следующим параметрам: завуалированная, открытая жестокость по отношению к партнеру, обоснованный негативизм в суждениях о людях, негативный личный опыт в общении с окружающими людьми, общий уровень негативной коммуникативной установки, использование себя в качестве эталона при оценке партнера, категоричность или консерватизм в оценках партнера, неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства, общий уровень коммуникативной толерантности, сходство во взглядах и наличие общих символов, проявляющихся в общении супругов.

В результате проведенного исследования общения супружеских пар с субдепрессией у женщин были получены сведения о нарушениях в коммуникативной сфере супругов, которые были сгруппированы нами в следующие классы:

1) отсутствие взаимопонимания, доверительности, искренности;

2) нечувствительность к состоянию партнера, неспособность предвидеть его поведение;

3) неумение выражать свои чувства, неспособность выражать негативные эмоции в приемлемой форме;

4) подавление индивидуальности партнера, стремление переделать, перевоспитать его «под себя».

Именно эти параметры межсупружеского общения, на наш взгляд, целесообразно сделать главными мишенями психокоррекционной работы с семьей, где обнаружен субдепрессивный синдром у кого-либо из партнеров.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Алешина Ю.** Индивидуальное и семейное психологическое консультирование / Ю. Алешина. — 2-е изд. — М. : Класс, 1999. — 208 с.

2. **Артамонова Е. И.** Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / Е. И. Артамонова, Е. В. Екжанова, Е. В. Зырянова. — М. : Академия, 2000. — 156 с.

3. **Берг-Кросс Л.** Терапия супружеских пар / Л. Берг-Кросс ; пер. с англ. Н. Рассказовой, А. Багрянцевой. — М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2004. — 528 с.

4. **Еникеева Д.** Счастье на двоих, или Психология брака / Д. Еникеева. — М. : Центрополиграф, 2001. — 422 с.

5. **Курпатов А. В.** От депрессии к радости / А. В. Курпатов. — СПб. : Нева, 2005. — 226 с.

6. **Минухин С.** Техники семейной терапии / С. Минухин, Ч. Фишман ; пер. с англ. А. Д. Иорданского. — М. : Класс, 1998. — 304 с.

7. Психоанализ депрессий / под ред. М. М. Решетникова. — СПб. : ВЕИП, 2005. — 164 с.

8. **Сатир В.** Как строить себя и свою семью / В. Сатир ; пер. с англ. : улучш. изд. — М. : Педагогика-Пресс, 1992. — 192 с.

9. Семейная психотерапия : хрестоматия / сост. Э. Г. Эйдемиллер [и др.]. — СПб. : Питер, 2000. — 506 с.

Поступила 13.05.11.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ ДЕЛИНКВЕНТНОГО И ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Н. И. Авдонина

Автор в представленной работе дает описание отклоняющегося поведения вообще и конкретных его форм, в частности. В статье рассматриваются девиантное и делинквентное поведение как две большие категории поведенческих социальных отклонений. Автор анализирует противоправные действия, относящиеся к делинквентному поведению и основные формы девиантного поведения.
Работа содержит большое количество статистических данных криминальных психологов. В статье автор также поднимает вопрос о биологической, психологической и социальной трактовке причин девиантного поведения, ретроспективно рассматривает исследования ведущих ученых биологической, психологической и социологической школ, объясняющих причины отклоняющегося поведения.

Девиантное поведение подразделяется на две большие категории. Во-первых, это поведение, отклоняющееся от норм психического здоровья, подразумевающее наличие явной или скрытой психопатологии. Эту группу составляют следующие типы: астеники, шизоиды, эпилептоиды и лица с акцентуированным характером. Во-вторых, это поведение, нарушающее какие-то социальные и культурные нормы, особенно правовые. Соответственно говорят о делинквентном (противоправном) и криминальном (преступном) поведении [8, с. 10]. Следовательно, девиантным является поведение, отклоняющееся от установленных обществом норм и стандартов, будь то нормы психического здоровья, права, культуры, морали, а также поведение, не удовлетворяющее социальным ожиданиям данного общества в конкретный период времени [6, с. 45].

В самом широком смысле *делинквентное поведение* – есть поведение, отклоняющееся от социальной и юридической нормы. Дадим более подробную характеристику данному феномену [8, с. 18]. Нарушения социальных норм могут быть серьезными и несерьезными, сознательными и неосознаваемыми. Все серьезные нарушения, сознательные они или нет, подпадающие под категорию противоправного действия, относятся к делинквентному поведению. Алкоголизм – типичный вид девиантного поведения. Алкоголик с позиции методологии науки и прикладной социологии не только больной человек, но и девиант, он не способен нормально выполнять социальные роли. Наркоман с точки зрения методологии науки и прикладной социологии преступник, так как употребление наркотиков квалифицируется законом как преступное деяние. Самоубийство, т. е. свободное и намеренное прекращение своей жизни, с позиции методологии как науки и прикладной социологии есть девиация. Но убийство другого человека с точки зрения методологии как науки и прикладной социологии – преступление [10, с. 134]. К преступлениям относятся мошенничество, хищения, изготовление фальшивых документов, взятки, промышленный шпионаж, вандализм, воровство, взлом, автокражи, поджоги, проституция, азартные игры и другие разновидности противоправных действий.

Девиантное и делинквентное поведение можно различить следующим образом. Первое относительно, а второе абсолютно. То, что для одного человека или группы – отклонение, для другого или других может быть привычкой. Высший класс считает свое поведение нормой, а поведение представителей других классов, особенно низших, – откло-

© Н. И. Авдонина, 2011

нением. Поведение считается таковым относительно культурных норм данной группы. Но делинквентное поведение абсолютно по отношению к законам страны. Уличное ограбление представителями социальных низов может считаться нормальным видом заработка или способом установления социальной справедливости. Но это не отклонение, а преступление, поскольку существует абсолютная норма — юридический закон, квалифицирующий ограбление в качестве преступления [4, с. 87].

Исследователи современных процессов обращают внимание на то, что делинквентное поведение закономерно возникает в обществах, переживающих трансформацию. Более того, в условиях всестороннего кризиса общества оно может приобретать тотальный характер. На фоне усиления кризисных явлений нарастает неудовлетворенность своим положением. Массовое чувство социальной неудовлетворенности, невостребованности приводит к отчуждению от общества, к нарастанию тревожности. Одним из последствий социальной неудовлетворенности является нарастание пессимистических настроений и даже появление деморализованного населения (упадок духа, растерянность) [3, с. 80].

По данным криминальных психологов, та или иная степень деморализованности была характерна для 85 % населения. Типичными реакциями на аномию становятся безразличие к средствам достижения цели, цинизм, экстремизм [9, с. 17].

На уровне индивидуального поведения наиболее общей причиной является социальная неустроенность как результат несоответствия объективных свойств индивида (его задатки, способности) требованиям занимаемой позиции в системе общих отношений. Социальная неустроенность вероятна, когда индивид занимает социальную позицию «ниже» (лоэт-дворник) или «выше» (посредственность в директорском кресле) своих возможностей, или же оказывается вне официальной структуры общества (бродяга, бомж). Социальная неустроенность может не осознаваться человеком, а будучи осознана, проявляется психологически как неудовлетворенность. Социальной неустроенностью объясняется повышенная девиантность маргинальных групп [2, с. 64].

Основными формами девиантного поведения являются: пьянство – это неумеренное потребление алкоголя, которое наряду с угрозой здоровью личности нарушает ее социальную адаптацию, алкоголизм — это уже патологическое влечение к спиртному и последующей социально-нравственной деградации личности.

Пьянство и алкоголизм — сложная социальная и медицинская проблема современности. «По данным мировой науки, алкоголизм сокращает среднюю продолжительность жизни на двадцать лет» [10, с. 128].

На формирование алкоголизма влияют несколько факторов, среди которых главные — наследственные факторы, характер, индивидуальные свойства личности и особенности окружающей среды. К факторам, способствующим алкоголизации, можно отнести низкий уровень материального положения и образования. Влияют и обычаи угощать друг друга, поскольку раньше считалось, что вино является целебным средством [11, с. 280].

Наркотики — средства, оказывающие воздействие на психику и поведение человека, потребление которых способно приводить к формированию психической и физической зависимости (наркомании), т. е. состоянию, при котором человек испытывает потребность в регулярном приеме таких средств. Международными и государственными органами здравоохранения устанавливается и изменяется перечень веществ, относящихся к наркотическим средствам» [5, с. 75].

Наркомания (от греч. narke — оцепенение и mania — безумие, страсть) — заболевание, выражающееся в физической и психической зависимости от наркотических средств, непреодолимом влечении к ним, постепенно приводящем к глубокому истощению психических и физических функций организма. Токсикомания — также заболевание, но вызванное употреблением не наркотических, а иных токсических средств, формирующих зависимость и оказывающих разрушительное воздействие на психику и организм человека» [5, с. 74]. В качестве токсических средств могут употребляться различные лекарственные препараты, предметы бытовой химии (лаки, краски, клей и т. д.).

Свыше 60 % больных наркоманией составляют молодежь в возрасте от 18 до 25 лет. Средний возраст больных наркоманией мужчин (их около 75 % от общего числа наркоманов) равен 20,7 годам, женщин 19,2 годам [5, с. 76].

Самоубийство, суицид, суицидальное поведение (от лат. sui — себя, caedere — убивать) — намеренное лишение себя жизни. В русском языке словом «самоубийство» обозначается и индивидуальный поведенческий акт, и относительно массовое, статистически устойчивое социальное явление. Суицидаль-

ное поведение включает завершенное самоубийство, суицидальные попытки (покушения на свою жизнь) и намерения (идеи) [11, с. 30].

Самоубийство — это крайне сложное многогранное явление. Среди истоков суицида можно выделить основные из них:

— психологические проблемы человека. Это утрата смысла жизни, проблемы чувств (неразделенная любовь), тяжелые психологические травмы (утрата близкого человека) и т. п.;

— социальные проблемы. Это неустроенность жизни, социальная неудовлетворенность, утрата статуса и т. д.;

— экономические проблемы. Неумение или невозможность обеспечить себя или свою семью [11, с. 85].

Другой вид девиации — проституция. Термин «проституция» происходит от лат. prostitution — осквернение, обесчестие. Ученые выделяют в проституции следующие существенные признаки: род занятий — удовлетворение сексуальных потребностей клиентов; характер занятий — систематический промысел в форме половых связей с разными лицами, — без чувственного влечения и направленный на удовлетворение половой страсти клиента в любой форме; мотив занятий — заранее согласованное вознаграждение в виде денег или материальных ценностей, которые являются основным или дополнительным источником существования проститутки [1, с. 59]. Основные виды проституции: мужская и женская, взрослая и детская.

Насчитываются более десятка видов проституток. Среди них: вокзальные, основную их массу составляют малолетние проститутки, беженки из семей алкоголиков и наркоманов; вагонные проститутки; автомобильные, работающие непосредственно в автомобиле клиента; плечевые — женщины, периодически скрашивающие суровый походный быт водителей-дальнобойщиков; воздушные, сезонные, выезжающие в теплое время года на курорты «подработать»; оседлые; эмигрантки; организованные «леди», работающие по вызову, с охраной; элитные — изысканные танцовщицы стриптиз-баров, манекенщицы, фотомодели, горничные дорогих отелей; экспортные проститутки, работающие в ночных клубах, стриптиз-барах, цель которых — развлечение одиноких гостей [1, с. 61].

Различают два вида девиантного поведения на почве сексуальных заболеваний: патологические и непатологические девиации. Патологические выступают в форме всякого рода сексуальных извращений. Непатологические девиации означают отклонения в пределах нормы.

Выделяют несколько групп сексуальных девиаций: отклонения, связанные с нарушением полового самосознания, — транссексуализм; отклонения, связанные с изменением стереотипа полоролевого поведения, — маскулинизация, феминизация (развитие у особей мужского или женского пола вторичных половых признаков противоположного пола) [6, с. 48].

Известны многочисленные формы сексуальных отклонений:

— гипермаскулинное поведение проявляется в утрированной мужественности, нарочитой грубости и циничности. У подростков оно часто сопровождается агрессивностью и особой жестокостью. Главными чертами такого поведения являются пренебрежительное, хамское отношение к женщине и садистские наклонности в контактах с половыми партнерами;

— садизм — это форма сексуального отклонения, которая проявляется при получении полового удовлетворения или возбуждения страсти с помощью причинения объекту половой связи болей, истязания его, избиения;

— мазохизм — сексуальное отклонение означает получение полового удовлетворения, в результате самоистязания или привлечения для этого партнера;

— получение полового удовлетворения от созерцания или соприкосновения с вещами женского туалета называется фетишизмом. Его разновидностью считается переодевание в одежды противоположного пола, что ведет к усилению либидо (полового влечения, желания, стремления). В целом это явление называется трансвестизмом;

— любование собой, половое влечение к собственному телу получило название нарциссизма;

— педофилия проявляется в половой жизни с детьми, в принуждении их к этому различными способами;

— скопофилия означает тайное подсматривание за половым актом;

— геронтофилия — это половое влечение к лицам старческого возраста;

гомосексуализм — сексуальное влечение к лицам своего же пола. Различают гомосексуализм в виде педерастии и лесбиянства [8, с. 87];

— зоофилия — половое влечение к животным. Люди с подобной сексуальной ориентацией могут вступать в половые контакты с любыми домашними животными [8, с. 92];

– эксгибиционизм — влечение к обнажению своего тела, особенно полового органа, перед людьми противоположного пола [8, с. 94].

Трактовка причин девиантного поведения тесно связана с пониманием самой природы этого явления. В поведении человека сочетаются компоненты различного уровня — биологические, психологические, социальные.

Биологическая трактовка природы и причин девиантного поведения имеет давнюю историю, классические труды появились в прошлом веке. Прежде всего это работы итальянского врача Чезаре Ломброзо (1835–1909), в которых он обосновывал связь между анатомическим строением человека и преступным поведением [10, с. 23]. Э. Ферри, объясняя преступное поведение, стал делать акцент на взаимодействии телесных, социальных и природных факторов.

В XX в. неоднократно предпринимались попытки объяснить девиантное поведение биологическими факторами. У. Шелдон (1949) обосновывал связь между типами физического строения человека и формами поведения. У. Пирс в 60-х гг. XX в. в результате генетических исследований сделал вывод, что наличие лишней У-хромосомы у мужчин обусловливает предрасположенность к криминальному насилию.

Психологический подход, так же как биологические теории, рассмотренные выше, часто связан с анализом криминального поведения. Мыслители прошлого, которые стремились к психологическому объяснению девиации, подчеркивали важность анализа таких общих состояний, как «умственные дефекты», «дегенеративность», «слабоумие» и «психопатия». Психоаналитики предлагали теории, которые устанавливали связь между девиантными поступками и многими психологическими проблемами. Например, З. Фрейд ввел понятие о потенциальных «преступниках с чувством вины».

В целом биологические и психологические теории девиантного поведения мало популярны в научном мире. Большинство специалистов разделяют социологический подход.

Английский социолог Т. Аплентон выделяет три основных подхода к девиантности в социологии: позитивистский, интеракционистский и структурный. Интеракционистский подход представлен концепциями драматизации зла Ф. Танненбаума (1938), социальной идентичности стигматизации Э. Гофмана (1959), вторичной девиации Э. Лемерта (1951) и девиантной карьеры и этикетирования Г. Беккера (1963) [10, с. 24].

Второе направление представлено марксистскими теориями конфликта. Уделяя главное внимание в своих исследованиях преступности, пьянству, проституции, самоубийству в капиталистическом обществе, К. Маркс и Ф. Энгельс полагали, «...что социальное зло провоцируется под воздействием фундаментальных условий буржуазного общества; а отдельное правонарушение пролетария выражает примитивный протест против этих условий» [10, с. 27].

Родоначальником социологии девиантного поведения считают Э. Дюркгейма (1858–1917). Его анализ самоубийств до сих пор остается классическим социологическим исследованием этой проблемы.

Э. Дюркгейм считал необходимым именно социологическое понимание форм социальных отношений. Поскольку «...самоубийство зависит главным образом не от внутренних свойств индивида, а от внешних причин, управляющих людьми, количество социальных самоубийств можно объяснить только социологически» [11].

Э. Дюркгейм не сомневался в социальной природе преступности: «Нет никакого другого феномена, который обладал бы столь бесспорно всеми признаками нормального явления, ибо преступность тесно связана с условиями жизни любого коллектива. Преступность — нормальное явление, потому что общество без преступности совершенно невозможно» [11, с. 153]. Ненормальным он считал отклонение (превышение) от нормального уровня преступности. Нужно внимательно оценивать, а не отрицать и не ликвидировать преступность.

Складывается собственно социология девиантного поведения как самостоятельная социологическая теория и связана она с именами Т. Парсонса и Р. Мертона. По Р. Мертону, девиация происходит в результате разрыва между культурными ценностями и социально одобряемыми средствами их достижения.

Р. Мертоном предложена типология девиантного поведения. Согласно Р. Мертону, девиация происходит в результате разрыва между культурными целями и социально одобряемыми средствами их достижения. Это определение лежит в основе его типологии девиантных поступков:

1. Конформизм — единственный тип недевиантного поведения. Он поддерживает и цели деятельности, и средства их достижения.

2. Инновация предполагает согласие с одобряемыми данной культурой целями, но отрицает социально одобряемые способы их достижения (например, ракет, шантаж).

3. Ритуализм предполагает отрицание целей данной культуры, но согласие использовать социально одобряемые средства.

4. Ретритизм (бегство от действительности) наблюдается в случае, когда человек одновременно отвергает и цели, и социально одобряемые средства их достижения (например, бродяги, наркоманы).

5. Бунт. В отличие от ретритизма «бунтарь» не только отрицает то и другое, но и стремится заменить старые цели и средства на новые, разжигает «новую идеологию» [11, с. 18].

По данным исследований всех возрастных категорий, наибольшую тревогу вызывают масштабы распространения негативных явлений среди молодежи [2, с. 67]. Отношение к аморальным поступкам и преступлениям нередко носит характер «скользящей морали». У многих молодых людей кражи, рэкет, спекуляция, незаконные валютные операции, проституция не считаются преступлениями. Отличительной чертой подростково-молодежной преступности стала в последние годы корыстная направленность. Типичный «набор» преступлений несовершеннолетних — кражи, угоны автотранспорта, грабежи, разбои, хулиганство. Самое страшное, что преступления совершаются с невиданной жестокостью. «Многочисленные социологические исследования показали, что наиболее восприимчивым к различным видам отклонений оказался возраст 14—15 лет, когда еще не сложилось мировоззрение и подростки более подвержены влиянию окружающих и в особенности среди сверстников. Такие известные в педагогике вредные привычки, как курение, сквернословие, употребление алкогольных напитков и других одурманивающих средств, рассматриваются в подростковой среде как поведенческий стандарт» [6, с. 50].

Отклоняющееся поведение людей «...во-первых, существует потому что новая система возникает не на пустом месте, а вырастает из ряда элементов прежней, разрушенной системы — идет ли речь о людях или об элементах производительных сил, духовной или материальной культуры. Может наблюдаться неполная адаптация развивающейся системы к внешним и внутренним условиям ее существования. Говоря иными словами, социальное, культурное или техническое развитие может подчас не поспевать за вновь возникающими общественными, духовными или экономическими потребностями. Нельзя сбрасывать со счетов случайные события. Все это в совокупности и служит конкретным источником различных негативных явлений» [7, с. 170].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Быкова А. Г.** Проституция в городах Западной Сибири (1880 - 1917 гг.) / А. Г. Быкова // Социс. — 2000. — № 4. — С. 59—65.

2. **Быкова С. Н.** Молодежь России на пороге рынка : между бедностью и нищетой / С. Н. Быкова, В. И. Чупров // Социс. — 1999. — № 9. — С. 62—68.

3. **Вибанд К. Х.** От истерии вокруг преступности к нормальному состоянию / К. Х. Вибанд // Социс. — 2001. — № 11. — С. 77—83.

4. **Виггендер И.** Аномия и девиация в венгерском обществе / И. Виггендер // Социс. — 2001. — № 3. — С. 84—89.

5. **Двойменный И. А.** Незаконный оборот наркотиков / И. А. Двойменный // Социс. — 1999. — № 5. — С. 74 - 79.

6. **Кудрявцев В. Н.** Девиантное поведение : принципы и масштабы / В. Н. Кудрявцев // Соц.-полит. журн. — 2007. — № 2. — С. 43 - 51.

7. **Матти Л.** Криминология и социология отклоняющегося поведения / Л. Матти. — Хельсинки, 2000. — 212 с.

8. **Павленок П. Д.** Социальная работа с лицами и группами девиантного поведения : учеб. пособие / П. Д. Павленок, М. Я. Руднева. — М. : ИНФРА-М, 2007. — 185 с.

9. **Пареченков Е. И.** Пенитенциарная психология : учеб.-метод. пособие / Е. И. Пареченков. — Рязань : Рязан. кн-т, 1999. - 23 с.

10. **Самыгина П. С.** Девиантное поведение молодежи / П. С. Самыгина. — Ростов н/Д : Феникс, 2006. — 440 с.

11. **Шнейдер Л. Б.** Девиантное поведение детей и подростков / Л. Б. Шнейдер. — 2-е изд. — М. : Академ. проект ; Гаудеамус, 2007. — 336 с.

Поступила 19.04.11.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ К КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

В. К. Кочисов

Статья ориентирована на рассмотрение проблемы психологического здоровья человека. Показана особая роль коррекционно-развивающей работы учителя начальных классов в общепедагогической деятельности, а это связано с тем, что у большинства детей в период адаптации к школьному обучению появляются нарушения эмоциональной сферы или поведения. Психокоррекционная работа способствует улучшению психического состояния детей.

Усиление внимания к психологическому здоровью человека означает ориентацию общества на общечеловеческие ценности. Главный акцент в исследовании психологического здоровья человека смещается на понимание его сущности, выявление критериев здоровой личности, определение факторов и условий, влияющих на него. Психологический аспект психического здоровья предполагает прежде всего внимание к внутреннему миру ребенка: к его уверенности или неуверенности в себе, своих силах, пониманию им своих собственных способностей, интересов; его отношению к людям, окружающему миру, происходящим общественным событиям, к жизни как таковой и пр.

В современных концепциях педагогической деятельности коррекционно-развивающая работа учителя рассматривается в качестве важного компонента общепедагогической деятельности. Успешность коррекционно-развивающей деятельности определяется содержанием и местом коррекционно-педагогической работы в структуре труда учителя, субъективной самооценкой педагога и объективными показателями эмоционального самочувствия школьников. В настоящее время особое внимание уделяется подготовке педагогических кадров с учетом возросших требований к их профессиональной деятельности. Необходимость проведения коррекционно-развивающей работы в стенах массовой школы предъявляет к педагогическим умениям учителей повышенные требования.

Психолого-педагогическая проблема нашей экспериментальной работы состояла в том, чтобы выявить и научно обосновать научно-практические рекомендации по подготовке учителей начальных классов к работе с детьми младшего школьного возраста, нуждающимися в психологической помощи. Коррекционно-развивающее обучение в массовой общеобразовательной школе призвано обеспечить всем категориям проблемных учащихся адекватные их особенностям условия обучения и воспитания, позволяющие предупредить затруднения, возникающие у школьников в освоении общеобразовательных программ, и в целом дезадаптацию в условиях общеобразовательной школы.

Глубокое исследование проблемы образования детей с особыми образовательными потребностями и коррекционно-педагогической деятельности получили в работах Н. Н. Малофеева, Н. М. Назаровой, А. Д. Гонеева, Г. Ф. Кумариной, Н. И. Лифинцевой и др. В контексте коррекционно-развивающей деятельности противоречие между целью современного образования — развитием ребенка и реальной педагогической практикой — стимулировало разработку таких проблем, как подготовка педагогов к коррекционно-развивающей деятельности (Е. Д. Калистратова, С. Н. Чуракова, И. Б. Болдрова, И. В. Агадацашева), психологическое сопровождение коррекционно-развивающего обучения в массовой школе (Л. В. Годовникова).

К учителю предъявляются высокие требования, при этом акцент делается на качествах личности, значимых для воспитательной работы. В то же время школьная практика в большей мере стимулирует развитие у педагогов начальной школы качеств учителя-предметника, а не воспитателя, отмечает П. А. Аминов.

© В. К. Кочисов, 2011

Коррекционно-развивающая деятельность всеми исследователями понимается как специально организованная, содержательно специфическая деятельность, цель которой состоит в стимулировании развития ребенка «группы риска» школьной дезадаптации (А. Д. Гонеев, Г. Ф. Кумарина, Т. Д. Калистратова, Л. В. Годовникова, И. В. Атададжаева, Р. В. Овчарова). Содержание коррекционно-развивающей деятельности определяется ее специфическими функциями: психогигиенической, социальной, диагностической и коррекционно-развивающей.

По нашему мнению, раскрытие сущности и содержания профессионально-личностной педагогической направленности учителей начальных классов, изучение особенностей их педагогической направленности позволят успешно осуществлять коррекционно-развивающую деятельность в условиях дифференцированного или интегрированного образования.

Современные психологи подчеркивают значимость успешной адаптации ребенка на начальных этапах обучения для последующего развития личности в образовательной среде (Л. С. Выготский, А. А. Налчаджан, М. М. Безруких, Н. Г. Лусканова, Л. С. Славина, А. И. Силвестру и др.), акцентируется внимание на необходимости психологической поддержки развития личности (Н. Н. Михайлова, Г. В. Майская и др.). Поступление в школу является важным событием в жизни ребенка. Адаптационный период первоклассника — очень сложный и ответственный момент становления личности школьника. В проведенном нами исследовании применялась система психодиагностических методик для комплексной оценки уровня психологического развития первоклассников.

У большинства детей в период адаптации к школьному обучению появлялись нарушения эмоциональной сферы или поведения, например, беспричинные страхи, нарушения сна, приема пищи и т. п. У некоторых детей они проявлялись часто, упорно и могли привести к социальной дезадаптации. Такие состояния определяются как психические расстройства.

Оценка уровня тревожности отражает способность школьников адаптироваться к новым условиям жизни и, прежде всего, к основному виду деятельности — учебным нагрузкам. При этом низкий уровень тревожности характеризует нормальное психоэмоциональное состояние ребенка и его хорошие адаптивные возможности. Умеренная тревожность означает воздействие на организм некоторых стресс-факторов, что не позволяет полностью приспособиться к новой обстановке. Высокая тревожность свидетельствует о плохой адаптации, наличии эмоциональных и поведенческих признаков хронического стресса, которые нередко приводят к соматическим расстройствам и нервным срывам.

Проведенный нами анализ личностной тревожности первоклассников показал, что 46 % обследуемых учащихся в первые месяцы обучения в школе имели повышенный уровень тревожности, пограничные состояния — 31 %, сильно выраженная психическая напряженность наблюдалась у 23 % детей. Эти данные свидетельствуют о том, что первоклассники испытывают трудности в процессе адаптации к обучению в школе. В ходе исследования было выявлено, что только 21 % обследованных учащихся имел высокий уровень школьной зрелости, средний уровень психосоциальной зрелости — 37, а низкий — 42 %, такие дети составили потенциальную «группу риска» и требовали психологической поддержки.

С помощью психокоррекционных программ Р. В. Овчаровой, А. С. Спиваковской, Л. А. Девис и др. у первоклассников устранялись искажения эмоционального реагирования, реконструировались полноценные контакты ребенка со сверстниками, гармонизировался образ «Я». Образование, формирующее здоровье, невозможно без оздоровления эмоционально-поведенческого пространства школы, который включает: уровень коммуникативной культуры учащихся и педагогов; особенности эмоционально-психологического климата в школе в целом, в каждом классе и педагогическом коллективе; стиль поведения учащихся и учителя на уроке и переменах и т. д.

В ходе экспериментальной работы педагоги постоянно стремились к доброжелательному общению с учащимися, ориентировались на уважительное отношение к каждому ученику независимо от его учебных успехов и реальных достижений, всегда были готовы к поощрению индивидуальных проявлений первоклассников. Важное место в исследовании отводилось применению следующих методов и приемов коррекционно-развивающей работы педагога: приемы формирования и доформирования отсутствующих способов, умений учиться (Д. Б. Эльконин, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина); обучение способам учебной и мыслительной деятельности учащихся с учетом индивидуальных различий (Н. А. Менчинская, И. С. Якиман-

ская): прием устранения пробелов в знаниях учащихся, упрочение или стимулирование эффективных форм мотивации учения (А. К. Маркова, М. В. Матюхина, А. Б. Орлов) и др.

Проводимая в течение учебного года психокоррекционная работа способствовала улучшению психического состояния детей, что нашло свое выражение в динамике изменений исследуемых параметров: у 83 % первоклассников повысились показатели уровня адаптации, эмоционального состояния учащихся, снизилась психическая напряженность, уменьшилась тревожность. При организации учебной работы с младшими школьниками необходимо учитывать динамику индивидуального уровня тревожности учащихся.

Поступила 04.05.10.

ОСОБЕННОСТИ ОКАЗАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМ ШКОЛЬНИКАМ ИЗ СЕМЕЙ МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОГО РИСКА

Н. Н. Морозова

В статье доказана необходимость проведения профилактической и коррекционной помощи детям из семей медико-социального риска (неполные, многодетные, молодые и др.). Показано, что в таких семьях отмечается повышенная конфликтность, применение физического наказания, чрезмерная опека и т. п., а это говорит о том, что им необходима дополнительная помощь специалистов. Представлены содержание и методика данной деятельности (программа «Выбираю добро»), ключевой концепцией которой является идея добра.

В последние годы в психологии появились исследования, показывающие необходимость проведения профилактической и коррекционной помощи детям из т. н. семей медико-социального риска [1–3; 7]. К ним относят: неполные; многодетные; молодые семьи и семьи с юной матерью (до 18 лет), где работа одного из родителей сопряжена с длительным отсутствием в семье; семьи, воспитывающие детей-инвалидов и сирот; семьи, где родители работают в сфере теневого бизнеса, заняты или связаны со структурами, опасными для жизни.

В таких семьях часто отмечаются повышенная конфликтность, применение физического наказания, чрезмерная опека или отчуждение детей и т. п. Жестокое обращение с ребенком представляет значительный фактор риска возникновения низкого уровня социального функционирования с различными формами агрессивного и деструктивного поведения, а в отдаленном будущем — поведенческие расстройства, связанные с асоциальными личностными деформациями. Постоянные ссоры, скандалы родителей, физические наказания подростков в таких семьях приводят к разрушению тормозных процессов, к воспитанию вспыльчивости, повышенной возбудимости, несдержанности. Может страдать и их волевое развитие, характерными качествами становятся лень, неорганизованность, трусость, упрямство [1; 4–5].

Проведенные нами исследования показали, что семей медико-социального риска в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида чуть более половины. В них в большей степени, чем в других семьях, воспитывающих школьников с интеллектуальной недостаточностью, наблюдаются конфликты, безнадзорность ребенка, нарушение стиля воспитания. Отсюда негативными реакциями со стороны здоровья у таких учащихся часто становятся различные соматические заболевания, трудности в формировании нравственных пред-

© Н. Н. Морозова, 2011

ставлений и реализации их в поведении, повышенная агрессивность, тревожность, неадекватная самооценка. У них значительно чаще, чем у школьников с нарушением интеллекта из других типов семей, наблюдаются неконтролируемые импульсивные поступки, сексуально расторможенное поведение, курение, в том числе уже в младших классах, а также дружба с детьми и взрослыми из «плохих компаний». При общем интеллектуальном недоразвитии все эти проявления недостаточно или совершенно не осознаются ими.

Все вышесказанное говорит о том, что таким детям, как и их нормально развивающимся сверстникам, необходима дополнительная помощь специалистов, позволяющая не допустить или минимизировать последствия такого отрицательного воздействия медико-социальной семьи на их развитие. Объектами такой помощи в условиях коррекционной школы в первую очередь могут стать психологическое и нравственное здоровье, а наиболее эффективной формой — специальные индивидуальные и групповые занятия, проводимые психологом.

Содержание и методика данной деятельности представлены в разработанной нами программе «Выбираю добро». Ее ключевой концепцией является идея добра, поскольку какие бы мы ни взяли понятия, отношения, действия в сфере нравственности, все они, так или иначе, имеют в своей основе способность человека различать добро и зло. Большинство отношений в области морали — это и есть конкретные модификации проявлений добра и зла в разных сторонах жизни. Честность — это явно добро, а нечестность — зло. То же самое со справедливостью и несправедливостью, порядочностью и непорядочностью, милосердием и жестокостью и т. д. При этом добро понимается не как абстракция, а как отношение, реализуемое в мыслях, чувствах, намерениях и действиях людей.

Важнейшим положением программы является так называемое *золотое правило нравственности*, появившееся еще в середине первого тысячелетия до новой эры — поступай с людьми так, как ты хочешь, чтобы и они поступали с тобой. Таким образом, на занятиях во главу угла ставится категория добра, когда ребенок через выбор решения какой-либо нравственной проблемы ориентируется на принципы «не навреди», «поступай с людьми так, как ты хочешь, чтобы и они поступали с тобой». Кроме того, в ходе занятий у детей формируют такие основные нравственные понятия, как любовь, дружба, долг. Они развиваются у учащихся по принципу концентричности: постепенно усложняясь с возрастом. С младшими школьниками рассматриваются в контексте конкретных, знакомых им по жизненному опыту ситуаций: взаимоотношения с одноклассниками, родителями, любовь к своей школе и т. д. К старшему возрасту — на более абстрактном уровне и применительно к общечеловеческим ценностям. При этом такой материал обязательно согласуется с тем, что изучается на уроках (особенно на таких предметах, как «Этика» и «Обществоведение») и во внеурочное время. Таким образом, реализация программы осуществляется на материале нравственного плана и на его основе выполняются все основные задачи занятия: в области нравственного и психологического здоровья.

Чтобы понять, какие задачи важно решать в плане нравственного здоровья, следует понимать, что оно из себя представляет. Нравственное здоровье — особый вид самочувствия индивида, которое определяется знанием норм и правил поведения, моральными привычками, эмоционально-положительным отношением к нравственным ориентирам, устойчивым внутренним убеждением в необходимости их соблюдения.

Следовательно, специалисту важно развить у школьника целый ряд социальных установок, регулирующих поведение, установочную систему, которая, помимо осознания человеком нравственной категории, включает в себя возникновение отношения к ней и намерения поступать тем или иным образом. Кроме того, для реализации социальной установки в повседневной жизни люди должны обладать определенными навыками, которые в мировой практике получили название жизненных. Они, по определению Всемирной организации здравоохранения, представляют собой способность к адаптации и практике положительного поведения, что позволяет людям эффективно решать проблемы и преодолевать трудности повседневной жизни. Обобщение мирового опыта в этой области показало, что независимо от того, в какой стране или местности находится человек, ему необходимо овладение тремя группами жизненных навыков: коммуникации и межличностного общения, принятия решений и критического мышления, а также навыков самоуправления и решения проблем. При этом каждая группа включает в себя ряд компонентов. В частности, навык коммуникации и межличностного общения состоит из навыков межличностного общения, ведения переговоров/отказа, сопереживания/эмпатии,

сотрудничества и коллективной/групповой работы, пропаганды/защиты интересов. Таким образом, в области нравственного здоровья психолог решает на занятиях следующие задачи: формирование нравственных представлений об основных ценностях, нормах и правилах поведения, в том числе о здоровом образе жизни, эмоционально-положительного отношения к нравственным ориентирам, устойчивых внутренних убеждений в необходимости их соблюдения, развитие жизненных навыков, посредством которых реализуется социальная установка.

Психологическое здоровье представляет собой динамическое состояние внутреннего благополучия (согласованности) личности, которое составляет ее сущность и позволяет актуализировать свои индивидуальные и возрастно-психологические возможности на любом этапе развития [6]. Исходя из данного определения, а также особенностей психологического здоровья интеллектуально неполноценных учащихся из семей медико-социального риска можно выделить задачи, решаемые в ходе занятий в области профилактики и коррекции данного вида здоровья. К ним относятся: формирование способности осознавать свои эмоции; обучение приемлемым приемам выражения негативных эмоций; формирование навыков распознавания и контроля, умений владеть собой в ситуациях, провоцирующих негативные эмоциональные проявления; формирование адекватной самооценки; развитие способности к эмпатии, доверию, сочувствию, сопереживанию.

Опыт нашей работы показывает, что наиболее эффективна данная психокоррекционная деятельность при условии, что в ее основе лежат основные положения нейропсихологического подхода, в соответствии с которыми большое внимание уделяется формированию и коррекции базовых составляющих психического развития. Поэтому в ходе обучения решаются задачи развития сенсомоторных функций, произвольной и аффективной регуляции. В работе с младшими школьниками, а также на начальных этапах каждого последующего цикла коррекции осуществляются стабилизация и активизация энергетического потенциала организма. Соответственно, на занятиях значительное время отводится дыхательной гимнастике, релаксационным методикам и другим техникам по преодолению мышечных зажимов, способствующих повышению пластичности сенсомоторного обеспечения психических процессов. С учащимися средних классов обязательно проводится работа по развитию операционального обеспечения вербальных и невербальных процессов, то есть даются задания, активизирующие познавательные процессы, речь, сенсомоторику (в виде дидактических и подвижных игр, арттерапевтических упражнений, анализа ситуаций). На третьем, наиболее сложном этапе, происходит формирование смыслообразующей функции психических процессов к произвольной саморегуляции. Поэтому в отношении старшеклассников применимы тренинговые упражнения в группе, элементы дискуссии, ролевые игры. Впервые здесь как полноценный компонент занятия вводят рефлексию. Можно использовать символические инициации, наказания и поощрения.

Оптимальное количество занятий – 20 в год, по два раза в неделю, то есть в течение 10 недель. Это объясняется тем, что более частые занятия могут вызвать чувство пресыщения у умственно отсталых школьников, а более редкие — привести к забыванию материала. Количество детей в группе зависит от их возраста, степени выраженности проблем, опыта работы психолога: в среднем для младших классов – 5–7 учащихся, для средних – 8–10, для старших – до 13. Продолжительность занятий от 30 до 60 минут (в зависимости от возраста школьников). Каждый цикл занятий (с детьми младшего, среднего и старшего школьного возраста) строится в соответствии с общими психотехнологическими правилами коррекции и имеет четыре этапа: диагностический, мотивационный, коррекционно-развивающий и этап социальной адаптации.

В ходе диагностического этапа осуществляется индивидуальное обследование детей. Получив от социального педагога или классных руководителей данные о школьниках, воспитывающихся в семьях медико-социального риска, психолог проводит их углубленное обследование на предмет выявления наиболее характерных для них отклонений в психологическом здоровье: агрессивность, тревожность, неадекватная самооценка, нарушение саморегуляции поведения. Кроме того, с помощью анкет для педагогов или бесед с ними важно получить сведения по их нравственному развитию (уровень сформированности основных для этого возраста социальных установок (наличие представления об основных нравственных категориях, отношения к ним, стремления поступать в соответствии с ними), необходимых для их реализации жизненных навыков). Мотивационный этап, как правило, включает в себя одно-два первых занятия каждого годичного цикла. В ходе них создается положительная установка на работу, знакомство

участников друг с другом и психологом, освоение правил поведения на занятиях. На коррекционно-развивающем — решаются основные задачи профилактики и коррекции. На этапе социальной адаптации в большей степени, чем на основном, демонстрируется связь полученных знаний и навыков с реальными жизненными ситуациями. По окончании цикла занятий полученные знания и навыки продолжают закрепляться на уроках и во внеклассной работе.

Первоначально на индивидуальные занятия берутся те школьники, которые по тем или иным причинам (личностные особенности, определенные нарушения в психологическом и психическом здоровье и т. п.) не могут сразу войти в группу. После необходимой подготовительной работы с ними начинаются групповые коррекционно-профилактические занятия, сочетающиеся с индивидуальными (с теми учащимися, кому необходима дополнительно такая помощь). В дальнейшем индивидуальный подход выражается и в том, что при разработке планов работы для одних детей акцентируется внимание на профилактике отклонений, а для других — на их коррекции. Методика работы строится с учетом цепочки «социальная установка — жизненный навык» при активном участии учащихся, которое предполагает опору на их опыт, мнения, знания и активные обучающие действия.

Примерная структура занятия:

1. Ритуал приветствия.
2. Рефлексия предыдущего занятия (кроме мотивационного этапа).
3. Разминка.
4. Основной этап — формирование социальных установок и жизненных навыков.
5. Разминка.
6. Рефлексия завершающегося занятия.
7. Ритуал прощания.

Методы, рекомендуемые при проведении занятий: дискуссии, беседы, демонстрации, моделирование и анализ простейших проблемных ситуаций, практическая отработка навыков, объяснения, просмотр кинофильмов и передач, арттерапия, сказкотерапия, ролевые, дидактические и подвижные игры.

В общении с детьми на занятиях рекомендуется использовать приемы конгруэнтной коммуникации и социальной терапии: эмпатическое принятие ребенка, «аффективная похвала», вербализация эмоций с помощью «ты-высказываний» и «я-высказываний», техника введения ограничений и разрешения конфликтных ситуаций, изменение относительной успешности ребенка за счет организации его взаимодействия с более «сильными» или более «слабыми» сверстниками и др. Желательно также применение приемов поведенческой терапии, направленных на систематическое положительное или отрицательное подкрепление социально одобряемого или негативного поведения ученика. На наш взгляд, аффективно будет также использование приемов, заимствованных из различных техник саморегуляции: релаксации, визуализации и др.

Формирование основных жизненных навыков наиболее эффективно происходит при использовании следующей схемы:

1. Движение конкретных навыков: взрослый показывает положительный пример того, как применяется навык. При этом поощряет активность учащихся при его усвоении (школьники опираются на имеющиеся знания, опыт, высказывают свое мнение). Исправление неправильных представлений в случае необходимости.

2. Поддержка развития навыков и их практическое применение: наблюдение за эффективным применением навыка, практическое применение навыка под руководством преподавателя с его комментариями и оценкой. Рекомендации взрослого в случае необходимости по его усвоению.

3. Поддержание навыков обобщение/генерализация: личная практика учащихся по применению навыка. Поддержка психологом учащихся, регулирование процесса усвоения.

При решении в ходе нашего исследования вопросов, связанных с нравственным здоровьем интеллектуально неполноценных школьников из семей медико-социального риска, мы также можем ориентироваться на материалы по разделу «Этика» для 7–12 классов в программе для СКОУ VIII вида (2, 3). В них авторами предлагается следующий путь формирования у детей нравственно-этических знаний: 1) знакомство со свойствами и особенностями человеческой личности, понимание своего «Я»; 2) на основе анализа собственных ощущений, размышлений, примеров поведения обучение подростков пониманию особенностей окружающих его людей, умения объяснять их действия и поступки для коммуникации и взаимодействия с окружением: сверстниками, педагогами, родителями и др.; 3) системное и последовательное изучение истоков и причин возникновения социальных норм поведения человека, с пониманием законов и правил, принятых в общении между людьми в разнообразных ситуациях.

Указывается также, что наиболее приемлемый путь формирования данных поня-

тий – постановка перед учащимися задач нравственного содержания, решение которых может зависеть от многих обстоятельств. При этом, с одной стороны, обстоятельства должны быть смоделированы для анализа, а с другой – предоставлен возможный выбор поведения, помогающий избежать неблагоприятных последствий. При изучении материала авторы рекомендуют учителю использовать чаще дискуссию, обсуждение, опираться на жизненный опыт детей, дополняя материалы уроков педагогическими наблюдениями за поведением учащихся, их взаимоотношениями, изучением реакции школьников на разнообразные поступки товарищей, оценивающем собственных поступков с точки зрения ценностных ориентиров.

В общении с детьми на занятиях необходимо использовать приемы конгруэнтной коммуникации и социальной терапии: эмпатическое принятие ребенка, «эффективная похвала», вербализация эмоций с помощью «ты-высказываний» и «я-высказываний», техника введения ограничений и разрешения конфликтных ситуаций, изменение относительной успешности ребенка за счет организации его взаимодействия с более «сильными» или более «слабыми» сверстниками и др. Желательно также применение приемов поведенческой терапии, направленных на систематическое положительное или отрицательное подкрепление социально одобряемого или негативного поведения ученика. На наш взгляд, эффективно будет также использование приемов, заимствованных из различных техник саморегуляции: релаксации, визуализации и др.

Как было подчеркнуто выше, проведение занятий с детьми, проживающими в неблагополучных семьях, будет малоэффективным, если дополнительно не воздействовать на социальную ситуацию вокруг ребенка. Работа здесь должна вестись в двух направлениях: с педагогами, работающими с такими школьниками, а также с их родителями. Следует помнить, что в группу попадают дети разных возрастов, поэтому, предлагая задания тому или иному ребенку, необходимо следить за тем, насколько работа над формированием определенного навыка осуществляется педагогами того класса, где он учится, на уроках и во внеурочной деятельности. Все мероприятия, которые осуществляет школьный психолог с группой учащихся из семей медико-социального риска (от проведения диагностики до согласования индивидуальных планов работы и содержания занятий), должны осуществляться в тесном контакте с классным руководителем, воспитателями и социальными педагогами.

Важным направлением деятельности школьного психолога с такими школьниками является и работа с родителями. Она может осуществляться в следующих формах: консультации, в том числе с практическим показом, семинары-практикумы, переписка с родителями (в том числе с использованием буклетов, листовок и т. п.), лектории. Одной из перспективных форм работы является проведение психокоррекционных занятий в родительских или в детско-родительских группах. Такая деятельность может осуществляться только при наличии соответствующей мотивации мам, пап, бабушек, дедушек и т. д., их желания посещать подобные занятия. Основной целью семейной групповой психокоррекции является создание благоприятного психоэмоционального климата в семьях, формирование положительных установок в сознании родителей. В форме группового тренинга можно также проводить обучение взрослых различным эффективным приемам и методам взаимодействия с детьми, таким как метод конгруэнтной коммуникации или поведенческой коррекции. При этом следует учитывать как общие особенности семей, воспитывающих детей с интеллектуальным недоразвитием, так и специфические, характерные для семей медико-социального риска.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Алексеева И. А.** Жестокое обращение с ребенком. Причины, последствия, помощь / И. А. Алексеева, И. Г. Новоселький. – М. : Генезис, 2006. – 256 с.

2. **Беличева С. А.** Социально-педагогическая поддержка детей и семей группы риска : межведомственный подход / С. А. Беличева. – М. : Редакц.-изд. центр консорциума «Соц. здоровье России», 2006. – 215 с.

3. **Гаязшина И. С.** Неблагополучная семья и девиантное поведение несовершеннолетних / И. С. Гаязшина, А. И. Ушаков. – М. : Изд-во МПСИ, 2006. – 170 с.

4. **Дружиловская О. В.** Социально-педагогические аспекты состояния здоровья детей в современных условиях / О. В. Дружиловская, Т. П. Мищенко // Практическая психология и логопедия. – 2006. – № 3 (20). – С. 25–36.

5. **Краузе М. П.** Дети с нарушениями развития : психологическая помощь родителям / М. П. Краузе. — М. : Академия, 2006. — 328 с.

6. **Пахальян В. Э.** Развитие и психологическое здоровье. Дошкольный и школьный возраст / В. Э. Пахальян. — СПб. : Питер, 2006. — 264 с.

7. **Подласый И. П.** Курс лекций по коррекционной педагогике / И. П. Подласый. — М. : ВЛАДОС, 2002. — 360 с.

Поступила 31.03.10.

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ШКОЛЬНЫХ ПРЕДМЕТОВ

О. Н. Романова

Представлен психологический анализ школьных предметов с точки зрения возможностей формирования у детей психологической культуры. Установлено, что учебные дисциплины выступают инструментами формирования психологической культуры. Однако на практике их возможности используются очень слабо.

Одной из характерных тенденций и одновременно перспектив развития образования является его психологизация. Она подразумевает психологическое обеспечение и сопровождение всех аспектов школьной жизни, включая введение соответствующих учебных предметов и переориентацию учебно-воспитательного процесса на решение новых задач, в том числе и задачу формирования психологической культуры. В связи с этим требуются дальнейшее сближение и интеграция педагогики и психологии, повышение уровня психологической образованности и психологической культуры участников учебно-воспитательного процесса. Так в документе «О состоянии и перспективах развития Службы практической психологии образования в Российской Федерации» говорится: «Можно констатировать, что развитие практической психологии во многом повлияло на подготовку почвы новой философии образования, обусловило переход от традиционной парадигмы „знаний, умений и навыков" к парадигме развивающего образования в контексте создания национальной доктрины образования России на пороге XXI века» [3].

Решение задачи целенаправленного формирования психологической культуры возможно не только с помощью организации в образовательных учреждениях психологической службы и введения в программы обучения такого предмета, как психология. Данные возможности содержат в себе и все другие учебные дисциплины, которые традиционно были подчинены решению узких предметных задач — обучению математике, биологии, литературе и т. д. В этом отношении более высоким потенциалом обладают гуманитарные дисциплины, поскольку предполагают включение в содержание учебного материала психологических вопросов. Например, они традиционны для литературы и обществоведения. Но кроме содержательных возможностей, существуют еще и методические инструменты формирования элементов психологической культуры. Они позволяют использовать для этого любой учебный предмет. Например, типичное для школы домашнее задание «Чтение и пересказ текста» вполне приспособлено для целенаправленного формирования приемов запоминания и понимания. Тем более, что соответствующие методики хорошо известны психологам. Проблема в том, что их не знают учителя-предметники. Такой методический подход позволяет не только формировать элементы психологической культуры, но и улучшать уровень усвоения учебного материала. Но для того, чтобы пользоваться им, учитель

© О. Н. Романова, 2011

сам должен быть психологически культурным.

При разработке федерального компонента Государственного стандарта общего образования учитывались основные направления модернизации общего образования, а также его психологизация. В него внесены определенные изменения в содержании отдельных учебных предметов: «Русский язык» и «Иностранный язык» — формирование коммуникативной компетентности; «Биология» – значительно расширено содержание раздела «Человек» (проблемы физического и психического здоровья, здорового образа жизни, экологической грамотности); «Художественная литература» рассматривается как одна из форм освоения социальной реальности, отражения богатства и многообразия духовной жизни человека.

Содержательная направленность произведений, представленная в «Образовательном стандарте основного общего образования по литературе», может использоваться для формирования интеллектуального и ценностно-смыслового компонентов психологической культуры: 1) обращение писателей к универсальным категориям и ценностям бытия: добро и зло, справедливость, совесть, любовь, семья, свобода и ответственность; 2) утверждение высоких нравственных идеалов: любви к ближнему, милосердия, жертвенности; 3) обращение к жизни и внутреннему миру человека; 4) отражение многообразия человеческих чувств; 5) проблема самоценности личности; 6) проблема личности и общества; 7) человек в ситуации нравственного выбора; 8) психологизм в литературе; 9) утверждение нерушимости нравственных устоев и ценностей человека в сложных жизненных обстоятельствах; 10) представление о высоком назначении человека и его способности противостоять превратностям судьбы; 11) сложность и противоречивость человека как личности; 12) проблема выбора жизненного пути; 13) проблема истинных и ложных ценностей и др. [6].

Однако основные виды учебной деятельности по освоению литературных произведений (осознанное, выразительное, творческое чтение; пересказ; ответы на вопросы, раскрывающие знание и понимание текста произведения; заучивание наизусть; анализ и интерпретация произведения; составление планов и написание отзывов; написание сочинений; целенаправленный поиск информации) не позволяют в полной мере осуществлять познание внутреннего мира человека, формировать его ценностно-смысловую сферу. К такому же выводу приходит анализ школьных программ по чтению и литературе [5].

По мнению специалистов (С. В. Борисовой и др.), в «Примерной программе по биологии основного общего образования» в разделе «Человек и его здоровье» необходимо познакомить детей со следующими понятиями: «познавательная деятельность мозга», «сон и его значение», «сознание», «память», «эмоции», «речь», «мышление», «потребности», «цели и мотивы деятельности», «индивидуальные особенности личности (способности, темперамент, характер)» и др. Следует заметить, что в ходе изучения многих тем возможно и методически разумно формирование некоторых практических умений, что, к сожалению, не предусмотрено авторами. Однако в любом случае решение этих задач возможно лишь на основе правильных теоретических и методических установок учителя. Для того чтобы максимально реализовать возможности своего предмета и исключить биологизаторские интерпретации, он должен иметь высокую психологическую культуру.

Одной из задач изучения курса «История» является освоение умения объяснять мотивы, цели и результаты деятельности отдельных исторических деятелей, аргументировать свое отношение и оценку наиболее значительных событий и личности в истории. Но применяемые на уроках методические средства (составление плана параграфа, работа с картой и др.) не соответствуют реализации заявленных требований. Здесь требуются какие-то другие методические подходы, разработка которых возможна при сотрудничестве учителя истории и психолога.

В курсе «Обществоведение» наиболее предпочтительными для формирования элементов психологической культуры являются такие темы, как «Человек», «Сущность человеческого бытия», «Человек в системе общественных отношений». На занятиях школьники могут познакомиться с феноменом человека, получить понятие о потребностях, способностях, сознании, самосознании, личности и межличностных отношениях, духовной жизни, особенностях человеческого бытия и др. Кроме того, в рамках этого предмета можно формировать некоторые практические умения, входящие в состав практического компонента психологической культуры: умение слушать, выражать свои мысли, оппонировать иному мнению и др. Психологический потенциал этого предмета чрезвычайно велик. Об этом свидетельствует бурное развитие в последние десятилетия таких отраслей психологии, как «Политическая

психология» и «Этнопсихология». Однако на практике соответствующие задачи никогда не решаются, а чаще всего даже и не ставятся.

Возможности для формирования элементов психологической культуры заключаются и в таких учебных предметах, как «Мировая художественная культура», «Музыка» и «Изобразительное искусство». Они позволяют воспитывать нравственные чувства и отношения к людям, формировать определенные социальные стереотипы и практические умения: сопереживать, воздействовать на свое состояние с помощью соответствующих художественных произведений и выражать его. Возможности изобразительного искусства и особенно музыки для формирования эмоциональной культуры детей просто неисчерпаемы. По нашему мнению, в реальности эти задачи никогда не решаются.

Курс «Физическая культура» обладает большими возможностями в плане формирования элементов практического компонента психологической культуры. Воспитание индивидуальных психических черт и особенностей средствами и методами спортивной деятельности является общегуманитарной задачей курса. В ходе занятий физической культурой дети должны научиться управлять своими эмоциями и мотивами, эффективно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, овладеть культурой общения и навыками самоорганизации. На самом деле такие задачи учителя физкультуры почти никогда не ставят, да и не способны решать их в связи с низким уровнем психологической культуры.

Важную роль в формировании культуры мышления играет математика. Занятие математикой приучает учеников к точности и логической непротиворечивости своих рассуждений. Однако ее потенциальные возможности в этом плане практически никогда не реализуются по тем же самым причинам, о которых говорилось при обсуждении психологических возможностей других учебных предметов.

Анализ показывает, что в реальной практике учителя-предметники довольно плохо подготовлены в психологическом и методическом плане, не владеют специальными развивающими технологиями, а также ограничены нормами учебной нагрузки. Поэтому они не способны качественно решать задачи формирования психологической культуры средствами своих учебных предметов. Однако самое грустное состоит в том, что эти задачи перед ними даже и не ставятся. По мнению В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунова, «...образование утратило культурный, нравственный, личностный, а вместе с этим и предметно-деятельностный смысл и контекст (...). произошел разрыв образования и культуры, образования и жизни, образования и науки» [1]. Б. Г. Моргунов пишет: «Живой человек с душой выпал из содержания общего образования, а с ним вместе и тот духовный фундамент, на котором должно строиться гуманистическое мировоззрение, процессы саморазвития личности подростка» [1]. Минимум учебного времени отводится на разделы и темы, относящиеся к человекознанию.

Как уже отмечалось ранее, в современной школе почти не изучаются законы и свойства человеческой души. Детей не учат, как понимать себя и других, как управлять собой и своими психическими функциями, как правильно общаться, вести диалог, сотрудничать, строить совместную деятельность. «Удивительно и непонятно, — писал В. А. Сухомлинский, — школьник изучает и узнает многое о звездах... элементарных частицах, о государственном устройстве Древнего Египта и Вавилонии, но не изучает и ничего не знает о том, что происходит у него в голове, как он воспринимает и познает окружающий мир, как воспитать человеческую культуру в самом себе... как соотносить свои поступки, желания в интересах других людей» [7]. Далее: «Чем больше человек узнает об окружающем мире, тем больше он должен узнать о человеке. Пренебрежение к этому очень важному правилу нарушает гармонию между знанием и нравственностью» [7].

Анализ учебных программ, учебников и пособий в рамках традиционной образовательной системы показал, что имеющиеся там содержательные и методические возможности для формирования психологической культуры реализуются очень слабо. Можно утверждать, что базовое образование не проработано с точки зрения гуманистической и психологической направленности. Оно не ориентировано на формирование психологической культуры, а более широко — на воспитание человека как зрелой личности и активного субъекта своего бытия. Поэтому развитие психологической культуры школьников происходит стихийно. Особенно это касается ее практического компонента, что порождает разрыв между психологической теорией и реальной практикой общения и самопознания.

Задачи формирования психологической культуры более успешно решаются в образовательной системе «Школа 2100» [2]. Ее авторы считают, что активное владение психологическими знаниями позволяет человеку значительно эффективнее управлять пробле-

мами собственной жизни, профессионального и гражданского самоопределения, саморазвития, способствуют развитию творческого потенциала, выбору своего пути в освоении мира, расширению границ самоактуализации. Психология позволяет ребенку лучше понимать самого себя, свою самоценность, выстраивать более гуманные отношения с другим человеком и окружающим миром в целом. Для обеспечения непрерывного курса психологии в школе авторы программы рекомендуют использовать пособия И. В. Дубровиной и ее коллектива, а также Ю. М. Забродина и М. В. Поповой [4]. Однако главное состоит в том, что для решения этой глобальной задачи — подготовки детей к полноценному социальному бытию — целенаправленно используются возможности каждого общеобразовательного предмета.

Например, цели и задачи обучения математике заключаются не только в усвоении ее содержания но и в формировании элементов психологической культуры: приемов рационального мышления, способов самооценивания («У меня получается», «Я могу», «Этого я еще не могу»), техники преодоления трудностей (воли). В курсе биологии (8 класс) при изучении раздела «Психологические особенности человека» более подробно, чем в традиционной системе обучения, рассматривается взаимосвязь анатомических, физиологических и психологических особенностей человека и его развития. Учащиеся знакомятся с такими психологическими вопросами, как темперамент, типы темперамента, эмоции, виды и формы эмоций (настроение, аффект, стресс, депрессия), их внешнем выражении, способами эмоциональной саморегуляции и др. Для решения подобных психологических задач используются и все остальные учебные предметы.

Большой интерес представляет такой предмет, как «Мир и человек», где изучается не только окружающий мир, но и человек как некий его центр и их взаимосвязь. Основная задача обучения естествознанию в начальной школе — воспитание человека, осознающего свое место и место человечества в окружающем его мире. Смысл сообщения элементарной целостной научной картины мира — сделать человека активным деятелем, сознательным участником жизни. Решение проблемных творческих задач как способ осмысления мира является основой выработки навыка истолкования своего опыта. Поэтому вся программа 1 класса написана с позиций человека, познающего мир и правила поведения в нем. Главной целью является демонстрация всеобщей взаимосвязи школьника со всей окружающей его действительностью. На уроках дети изучают такие вопросы, как познание окружающего мира, органы чувств, память, мышление, эмоции, общение, понимание других людей, поведение человека, поведение людей, межличностные отношения и др.

В центре курса «Риторика» находится общающийся человек и, соответственно, проблема обучения детей аффективному общению. Он направлен на формирование у учеников понимания значимости общения для человека. Основное внимание уделяется формированию коммуникативных умений:

1. Умений анализировать и оценивать собственное общение с точки зрения его эффективности и адекватности.

2. Умений ориентироваться в ситуациях общения и выбирать соответствующие способы и приемы воздействия.

3. Умений выражать свои мысли, чувства, похвалу, одобрение, сочувствие, утешение, благодарность, просьбу, комплимент, обещание, возражение и т. п.

Предлагаемые в учебниках коммуникативные задачи целенаправленно стимулируют учащихся задуматься над своими речевыми поступками, в основе которых лежат проблемы нравственного характера. Дети осознают, насколько и всегда ли им удается понять и почувствовать ситуацию общения, уйти от конфликта или разрешить спор без ущемления интересов и чувств другого человека и т. п.

Задачи формирования психологической культуры более успешно решаются и в рамках преподавания всех остальных предметов. Завершая анализ образовательной концепции «Школа 2100», следует сказать, что при всех позитивных оценках она также не реализует в полной мере потенциал учебных предметов в плане формирования психологической культуры учащихся.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Зинченко В. П.** Человек развивающийся : очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. — М. : Тривола, 1994. — 304 с.

2. Образовательная программа «Школа 2100» // Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла : сб. материалов / под науч. ред. А. А. Леонтьева. — М., 2003. — С. 72—142.

3. О состоянии и перспективах развития Службы практической психологии образования в Российской Федерации // Вопр. психологии. — 1995. — № 4.

4. Преподавание психологии в школе : учеб.-метод. пособие. III—XI классы / А. Д. Андреева, Е. Е. Данилова, И. В. Дубровина [и др.] ; под ред. И. В. Дубровиной. — М. : Изд-во Моск. психолого-соц. ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. — 624 с.

5. **Романова О. Н.** Формирование психологической культуры : учеб.-метод. пособие / О. Н. Романова. — Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2006. — 48 с.

6. Стандарт основного общего образования по литературе [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.window.edu.ru/window/library?p_rid=39259. — Загл. с экрана.

7. **Сухомлинский В. А.** Избранные педагогические сочинения : в 3 т. / В. А. Сухомлинский. — М. : Педагогика, 1981. — Т. 3. — 639 с.

Поступила 19.05.10.

ВОЗМОЖНОСТИ СИСТЕМЫ СПЕЦИАЛЬНЫХ КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ В КОРРЕКЦИИ ФУНКЦИИ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Г. Е. Шапина

В статье подробно дается характеристика особенностей внимания детей с задержкой психического развития, раскрываются основные его причины и предлагается комплекс методов психодиагностики и коррекции, обеспечивающих успешность усвоения и понимания учебного материала.

На протяжении младшего школьного возраста идет интенсивное развитие всех свойств внимания: особенно резко (в 2,1 раза) увеличивается скорость восприятия информации, что благотворно сказывается и на объеме усваиваемой информации, повышается его устойчивость, развиваются навыки переключения и распределения. К 10 годам дети становятся способными достаточно долго сохранять и выполнять произвольно заданную программу действий [12].

Как считает М. Н. Пейсахов, хорошо развитые свойства внимания являются факторами, непосредственно определяющими успешность обучения в младшем школьном возрасте [8]. При этом специальные исследования показывают, что различные свойства внимания имеют «неодинаковый вклад» в успешность обучения по разным школьным предметам. Так, например, при овладении математикой ведущая роль принадлежит объему внимания; успешность освоения русского языка связана с точностью распределения внимания, а обучение чтению — с устойчивостью внимания. Из этого напрашивается естественный вывод: развивая различные свойства внимания, можно повысить успеваемость школьников по разным учебным предметам.

Сложность, однако, состоит в том, что разные свойства внимания поддаются развитию в неодинаковой степени. Наименее подвержен влиянию объем внимания — он индивидуален, в то же время свойства распределения и устойчивости можно и нужно тренировать, чтобы предотвратить их стихийное развитие [3].

Успешность тренировки внимания в значительной мере определяется также индивидуально-типологическими особенностями. Установлено, что разные сочетания свойств нервной системы могут способствовать или, напротив, препятствовать оптимальному развитию характеристик внимания. В частности, люди с сильной и подвижной нервной системой имеют устойчивое, легко распределяемое и переключаемое внимание. При сочетании инертности и силы — показатели устойчиво-

© Г. Е. Шапина, 2011

сти повышаются, свойства переключения и распределения достигают средней эффективности [2]. Таким образом, необходимо учитывать, что индивидуально-типологические особенности каждого конкретного ребенка позволяют тренировать его внимание лишь в определенных пределах. Но слабое развитие свойств внимания не является фактором фатальной невнимательности, поскольку решающая роль в успешном осуществлении любой деятельности принадлежит организованности внимания, т. е. навыку своевременного, адекватного и эффективного применения свойств внимания в процессе выполнения различной деятельности [6]. И при объективно слабых свойствах внимания ученик может неплохо им владеть. Однако в этих случаях управление сводится, главным образом, к постоянно возобновляемым усилиям поддерживать свое рассеивающееся внимание на должном уровне, а также к более или менее успешному самоконтролю.

Иной, по своей сущности, должна быть организованность внимания учащихся с хорошо развитыми его свойствами. Главное, что отличает таких учеников, это умение приспосабливать свое внимание к специфике выполняемой задачи, гибко оперируя отдельными свойствами. Их равно высокое развитие позволяет активизировать то или иное свойство в зависимости от конкретных особенностей ситуации. Учащиеся, обладающие плохо развитыми свойствами внимания, образуют неоднородную группу – неоднородную и по успеваемости, и по поведению. Наиболее бросающаяся в глаза категория — это дети с повышенной расторможенностью. Такие ученики не могут спокойно сидеть на месте, вертятся, мешают другим, беспричинно смеются и пр. Подобная чрезмерная активность чаще встречается у мальчиков, чем у девочек.

Анализируя основные физиологические причины, обусловливающие двигательную расторможенность, М. И. Буянов подчеркивает, что в этих случаях в основном страдает специфический участок в подкорковых структурах мозга, называемый ретикулярной формацией. Ее функции «обуздываются» высшими корковыми центрами — лобными отделами коры больших полушарий [1]. Эти центры направляют и регулируют энергию, изливающуюся из ретикулярной формации, приспосабливая ее к достижению разумных целей.

У двигательно-расторможенных школьников по тем или иным причинам ретикулярная формация недостаточно контролируется высшими корковыми центрами. Это и находит свое закономерное отражение в их поведении. Наиболее часто, как отмечает М. И. Буянов, двигательная расторможенность сочетается с психологической незрелостью, т. е. в младшем школьном возрасте [1].

Среди невнимательных учащихся встречаются и такие, которым не свойственна повышенная двигательная активность. Они не отвлекаются от работы на уроках, не болтают и не вертятся — их поведение примерное. Но поведенческое благополучие таких детей очень обманчиво, поскольку они отличаются вялым, пассивным, безынициативным вниманием. Это «рассеянные» ученики. При оценке их свойств внимания, как правило, обнаруживается, что оно очень неустойчиво и узко. По мнению О. Ю. Ермолаева, Т. М. Марютиной и Т. А. Мешковой, главным и наиболее драматическим осложнением их учебной деятельности является отсутствие интереса к учению и отсутствие познавательной потребности [3]. Хотя невнимательные ученики учатся хуже, чем внимательные, среди них встречаются хорошо успевающие. Иначе говоря, слабо развитые свойства внимания не всегда являются «роковым препятствием» для успешного обучения. Беседы с учителями и анализ экспертных оценок по этой проблеме дают огромную информацию к размышлению [4].

В еще ранних исследованиях Л. С. Славиной показано, что успевающие учащиеся начальных классов, имеющие низкий уровень свойств внимания, как правило, отличаются прекрасной памятью, очень хорошими умственными способностями и умеют хорошо организовать свое внимание [10, с. 58—96].

По мнению Н. В. Самоукиной и М. И. Полякова, при работе с детьми, которые характеризуются повышенной активностью, испытывают трудности в концентрации внимания и удержании его длительное время на одном предмете, целесообразно использовать игровую деятельность [9].

В то же время исследование таких причин слабости функции внимания, как наличие случайных и стойких нарушений сохранности межполушарных связей, выявило возможность применения системы специальных кинезиологических упражнений для восстановления межполушарного взаимодействия и, тем самым, опосредованно — улучшения умственной работоспособности [11]. Однако кумулятивный эффект системы кинезиологических упражнений относительно развития внимания у детей с задержками психического развития практически никем не изучался, что и послужило основанием для наших исследований.

Методы (обоснование методов психодиагностики)

Диагностика функций активного внимания будет эффективной при минимальной кратковременности выполнения тестового задания. Исходя из этого Л. Р. Никандрова считает, что методики сложения чисел с переключением, непрерывного счета однозначных чисел или корректурная кольцевая проба, на которые затрачивается до 3,5—4 минут, оказываются малоэффективными, особенно при обследовании детей, у которых стадия развивающегося утомления не только быстро возникает, но может иметь порциальный характер [7].

Высокоинтенсивная интеллектуальная нагрузка, характерная для учебной деятельности младшего школьника, требует, прежде всего, сочетания качества и скорости выполнения умственных действий. Именно с этих позиций пробы Бурдона и Шульте — Горбова более всего подходят для оценки умственной работоспособности детей младшего школьного возраста. Стандартность таблиц и предельная простота инструкций приводят к тому, что показатель быстроты информационного поиска может использоваться как в «чистом» виде — секундах, так и пересчитывается в объем внимания по формуле:

$$S = 0{,}5nN/t \text{ (бит/с)},$$

где S — объем внимания; N — число всех цифр в таблице; n — число искомых цифр; t — время поиска в секундах n цифр.

Исследованиями в области инженерной психологии установлено, что поиск цифр и простых геометрических фигур выигрывает по сравнению с другими символами в плане быстроты обнаружения, идентификации и опознавания сигнала: на восприятие цифр затрачиваются в среднем 0,2 с, а средняя длительность зрительной фиксации составляет 0,3 с. Таким образом, на умственные действия с цифровым символом со счетом затрачиваются в среднем 0,5 с, что и является погрешностью измерения в подобных методиках [5].

В настоящем исследовании продуктивность измерялась последовательно в трех сериях по 10 с корректурной пробы Бурдона с геометрическими символами. Продуктивность внимания, выраженная в процентах, рассчитывалась по формуле: $S = 100\ \% \cdot n/m$, где n — число правильно зачеркнутых геометрических фигур; m — количество фигур, которые необходимо зачеркнуть. Скорость внимания определялась по таблице Шульте — Горбова при прямом и обратном поиске цифр. Фиксировалось время нахождения в возрастающем порядке от 1 до 13 черных цифр и в убывающем порядке от 12 до 1 красных цифр при их произвольном распределении в одной таблице. Объем внимания рассчитывался по формуле: $S = 0{,}5Nn/t$, где N — общее количество цифр в таблице; n — искомое количество цифр; t — время поиска цифр.

Организация исследования

Работа осуществлялась в средней школе № 823 г. Москвы при помощи учителей О. С. Деевой и Н. П. Гордеевой. В педагогическом эксперименте приняли участие 46 детей 8—9 лет — учащихся 3 класса. Экспериментальную группу образовали дети класса с задержками психического развития (25 человек), контрольную — общеобразовательный обычный класс (21 человек).

Педагогический эксперимент заключался в воздействии на учащихся с задержками психического развития системой специальных двигательных упражнений, корректирующим высшие психические функции, на фоне стандартной программы уроков в параллельном общеобразовательном классе. Упражнения выполнялись по утрам пять раз в неделю в четвертой четверти учебного года длительностью 5—8 мин, а также перед диктантами и контрольными работами.

Результаты

Сравнительный анализ исходных показателей внимания во всех сериях корректурной пробы выявил их статистически значимые различия между контрольной и экспериментальной группами по третьему уровню доверительной вероятности, равному 0,99, или уровню значимости, равному 0,001. Соответственно и объем внимания как прямого поиска, так и обратного поиска цифр по таблице Шульте — Горбова в контрольной группе оказался статистически достоверно выше, чем в экспериментальной, т. е. с уверенностью 99,9 % (табл. 1).

Из табл. 1 видно, что у учащихся контрольной группы во второй серии корректурной пробы Бурдона продуктивность внимания незначительно снижается и к третьей серии выходит на исходный уровень. Это говорит о достаточной устойчивости внимания и, следовательно, о хорошей умственной работоспособности. У учащихся экспериментальной группы продуктивность уменьшается от серии к серии, что свидетельствует о неустойчивости внимания и, следовательно, о снижении умственной работоспособности.

Таблица 1

Исходные показатели продуктивности внимания по корректурной пробе Бурдона и объема внимания по таблице Шульте—Горбова у детей 8—9 лет экспериментальной и контрольной групп ($X_{ср} \pm \sigma$)

Показатель	Контрольная группа ($n = 21$)	Экспериментальная группа ($n = 25$)
Количество просмотренных знаков за 10 с		
1-я серия	44,0 ± 6,2	25,0 ± 4,3
2-я серия	42,0 ± 5,9	21,0 ± 3,7
3-я серия	44,0 ± 6,8	18,0 ± 2,9
Прямой поиск цифр	10,2 ± 2,2	5,5 ± 0,7
Обратный поиск цифр	8,6 ± 1,2	5,1 ± 0,6

Следовательно, в начале педагогического эксперимента все исследуемые показатели — продуктивность, устойчивость и объем внимания — статистически достоверно выше у детей контрольной группы.

В конце педагогического эксперимента был проведен повторный анализ данных по исследуемым показателям внимания. Оказалось, что результаты между контрольной и эксперикментальной группой стали незначительно отличаться друг от друга, т. е. статистически не достоверны (табл. 2).

Таблица 2

Показатели продуктивности внимания по корректурной пробе Бурдона и объема внимания по таблице Шульте — Горбова у детей 8—9 лет в конце педагогического эксперимента ($X_{ср} \pm \sigma$)

Показатель	Контрольная группа ($n = 21$)	Экспериментальная группа ($n = 25$)
Количество просмотренных знаков за 10 с		
1-я серия	47,0 ± 5,9	42,0 ± 4,8
2-я серия	44,0 ± 4,7	40,0 ± 4,3
3-я серия	50,0 ± 6,1	42,0 ± 4,7
Прямой поиск цифр	10,0 ± 1,9	8,2 ± 0,8
Обратный поиск цифр	9,8 ± 1,7	7,9 ± 0,7

В конце педагогического эксперимента во второй серии корректурной пробы количество найденных знаков у детей обеих групп незначительно снижается. В третьей серии выходит на исходный уровень в экспериментальной группе, а в контрольной — увеличивается на 3 % по сравнению с исходным уровнем. Эти результаты дают возможность сделать вывод, что *устойчивость внимания* у детей обеих групп в конце педагогического эксперимента находилась на хорошем уровне и умственная работоспособность не снижалась.

Таким образом, при повторном тестировании было выявлено, что показатели внимания в сравнительном анализе между контрольным и экспериментальным классом статистически достоверных различий не имели.

Анализ динамики показателей внимания в ходе педагогического эксперимента выявил, что в контрольной группе изменения были незначительные. В экспериментальной группе продуктивность внимания в конце педагогического эксперимента практически сравнялась с показателями контрольного класса. При этом в первой серии корректурной пробы она улучшилась на 17 %, во второй — на 19 и в третьей серии — на 24 %. Таким обра-

зом, достоверные различия между исходными и повторными показателями продуктивности внимания у детей экспериментальной группы произошли вследствие воздействия преимущественно внешних факторов, а именно — формирующего эксперимента.

Устойчивость внимания у детей экспериментальной группы тоже повысилась, о чем свидетельствует незначительное снижение количества найденных знаков во второй серии и выход этого показателя в третьей серии на исходный уровень. Следовательно, в течение одной четверти у учащихся класса с задержками психического развития по сравнению с исходными данными увеличилась умственная работоспособность.

Необходимо также отметить произошедшие изменения в объеме внимания. Показатель скорости внимания при прямом и обратном поиске цифр у детей экспериментальной группы повысился соответственно на 2,7 и 2,8 бит в единицу времени. Разница между исходными и повторными результатами статистически достоверна.

Из всего вышеуказанного можно сделать вывод, что результаты контрольной группы не изменились, а экспериментальная группа показала достоверно лучшие данные по продуктивности, устойчивости и скорости восприятия информации после проведения педагогического эксперимента. Таким образом:

1. Проблема повышения уровня внимания в младшем школьном возрасте занимает одно из важнейших мест в учебно-педагогическом процессе, так как оно является необходимым условием оптимального функционирования всей познавательной деятельности человека. Таким образом, от развития, функционирования и организации внимания зависят качество и успешность воспитания, усвоения и понимания учебного материала.

2. У младших школьников, имеющих задержки психического развития, выявлен достоверно низкий уровень характеристик внимания по сравнению с общеобразовательным классом (скорость и объем, продуктивность и устойчивость).

3. Применение инновационной технологии коррекции нарушенных высших психических функций у детей 8—9 лет с задержками психического развития вызывает достоверное увеличение скорости и объема, продуктивности и устойчивости внимания, что приводит к устранению различий по этим показателям с детьми общеобразовательного класса.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Буянов М. И.** Рассказы о первых детях (Книга для родителей) / М. И. Буянов. — Алма-Ата : Казахстан, 1986. — 104 с.

2. **Дисва Н. П.** Индивидуальные особенности внимания в младшем школьном возрасте / Н. П. Дисва // Уч. зап. МГПИ им. В. И. Ленина. — 1970. — № 381. — С. 65—75.

3. **Ермолаев О. Ю.** Внимание школьника / О. Ю. Ермолаев, Т. М. Марютина, Т. А. Мешкова. — М. : Знание, 1987. — 356 с.

4. **Кикоин Е. И.** Младший школьник : возможности изучения и развития внимания / Е. И. Кикоин. — М. : Педагогика, 1993. — 284 с.

5. **Ломов Б. Ф.** Об исследовании законов психики / Б. Ф. Ломов. — Психол. журн. — 1982. — Т. 3, № 1. — С. 18—30.

6. **Мишанова К. В.** Возрастные и индивидуальные особенности организации внимания младших и старших подростков : автореф. дис. ... канд. пед. наук / К. В. Мишанова. — М., 1970. — 30 с.

7. **Никандрова Л. Р.** Методы психодиагностики / Л. Р. Никандрова // Гигиена труда и проф. заболеваний. — 1980. — № 7. — С. 29—33.

8. **Пейсахов Н. М.** Закономерности динамики психических явлений : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Н. М. Пейсахов. — М., 1988. — 45 с.

9. **Поляков М. И.** Развиваем внимание / М. И. Поляков // ФК в школе. — 1997. — № 3. — С. 32—36.

10. **Славина Л. С.** Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам / Л. С. Славина. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. — 214 с.

11. **Шакина Г. Е.** Специальный кинезиологический комплекс в системе обучающих воздействий у школьников и студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. Е. Шакина. — Краснодар, 1997. — 23 с.

12. **Яковлева Е. Л.** Диагностика и коррекция внимания и памяти школьников / Е. Л. Яковлева. — Петрозаводск : Звезда, 1992. — 121 с.

Поступила 19.05.10.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Н. В. Андронова

В статье рассматриваются понятия различных видов компетентностей, используемых в научной литературе для характеристики личности учителя как субъекта профессиональной деятельности. Акцент делается на психологической компетенции как важной составляющей профессиональной компетентности педагога, в частности, автором предлагается концептуальная модель психологической компетентности учителя.

В условиях перехода к личностно-развивающей стратегии обучения возникает необходимость в изменении сложившихся представлений о психологии учителя, его профессиональном развитии. Многочисленные исследования Л. М. Митиной показали, что факторами профессионального развития учителя являются такие интегральные характеристики его личности, как направленность, гибкость и компетентность [12].

Следует заметить, что феномен компетентности специалиста привлекает к себе в последнее время все больше и больше внимания как со стороны общественности, так и со стороны ученых. Не случайно в научной литературе появился целый комплекс понятий: «профессиональная компетентность», «педагогическая компетентность», «профессионально-педагогическая компетентность», «психологическая компетентность», «психолого-педагогическая компетентность», «социальная компетентность», «социально-психологическая компетентность», «межличностная компетентность», «коммуникативная компетентность» и др.

Обобщая суждения ряда исследователей, Н. Е. Костылева предлагает рассматривать профессиональную компетентность учителя как сложное индивидуально-психологическое образование на основе интеграции опыта, теоретических знаний, практических умений и значимых личностных качеств, обусловливающее готовность учителя к актуальному воплощению педагогической деятельности. Автор убеждена, что педагогическая компетентность не исчерпывается узкопрофессиональными рамками, поскольку от учителя требуется осмысление широкого спектра социальных, психологических, физиологических и других проблем, сопряженных с образованием. В структуре профессиональной компетентности учителя Н. Е. Костылева выделяет профессиональные, психолого-педагогические и специальные (методические) знания, педагогические умения (коммуникативные, организаторские, гностические, проектировочные, конструктивные). Отдельный блок структуры составляет критичность мышления [8].

Под педагогической компетентностью Л. М. Митина понимает гармоничное сочетание знания предмета, методики и дидактики преподавания, умений и навыков (культуры) педагогического общения, а также приемов и средств саморазвития, самосовершенствования, самореализации. В структуре педагогической (психолого-педагогической) компетентности автором выделены три подструктуры:

— деятельностная (знания, умения, навыки и индивидуальные способы самостоятельного и ответственного осуществления педагогической деятельности);

— коммуникативная (знания, умения, навыки и способы творческого осуществления педагогического общения);

— личностная (потребность в саморазвитии, а также знания, умения, навыки самосовершенствования) [12].

М. И. Лукьянова считает психолого-педагогическую компетентность (ППК) основой профессионализма учителя. Свою точку зрения она объясняет тем, что главным «инструментом» учителя при осуществлении содействия психическому развитию ученика выступает его взаимодействие с ребенком. ППК учителя данный автор представляет как согласованность (соуровневость) между его знаниями, практическими умениями и реальным поведением, демонстрируемым в процессе педагогического взаимодействия. В качестве основных компонентов ППК М. И. Лукьянова рассматривает три блока [10]:

© Н. В. Андронова, 2011

— психолого-педагогическая грамотность (т. е. знания, которые принято называть общепрофессиональными);

— психолого-педагогические умения как способность учителя использовать имеющиеся у него знания в педагогической деятельности, в организации взаимодействия;

— профессионально-значимые личностные качества (ПЗЛК), т. е. такие, наличие которых неотделимо от самого процесса педагогической деятельности, которые неизбежно вытекают из характера этой деятельности.

Говоря о структуре ППК, Н. Е. Костылева акцентирует внимание на психологических компонентах системы знаний, к которым Н. В. Кузьмина относит:

1) дифференциально-психологический (знания об особенностях усвоения учебного материала конкретными учащимися в соответствии с индивидуальными и возрастными характеристиками);

2) социально-психологический (знания об особенностях учебно-познавательной и коммуникативной деятельности учебной группы и конкретного учащегося в ней, об особенностях взаимоотношений учителя с классом, о закономерностях общения);

3) аутопсихологический (знания о достоинствах и недостатках собственной деятельности, особенностях своей личности и ее характерных качествах).

Роль основы психолого-педагогической компетентности учителя, с точки зрения М. И. Лукьяновой, играет активное (действенное) знание закономерностей личностного развития человека на разных возрастных этапах. Среди профессиональных умений педагога она выделяет те, благодаря которым учителем создается и поддерживается контакт с воспитанниками. Это умение использовать социально-психологические механизмы оперативных средств профессионального общения, т. е. способов, с помощью которых учитель реализует сам процесс общения, достигая те или иные цели педагогической деятельности. Автор подчеркивает, что их выбор надо уметь соотнести с личностными качествами. Умение учителя самостоятельно решать педагогические ситуации с точки зрения того, насколько такое решение способствует личностному развитию ученика, она называет основным критерием сформированности профессионально-деятельностного компонента ППК. Мы абсолютно согласны с выделением М. И. Лукьяновой этого критерия, а также с ее мыслью о необходимости соотнесения способов действия учителя с особенностями личности субъектов педагогической деятельности, и прежде всего учеников, поскольку именно личность ученика, ее развитие является высшей ценностью труда педагога.

М. И. Лукьянова считает ППК значимой и относительно самостоятельной подсистемой в структуре профессиональной компетентности. И в этом с ней, пожалуй, трудно не согласиться. Совершенно справедливо автор считает, что понятие ППК не сводимо ни к педагогическим способностям, ни к осведомленности учителя в сфере педагогики и психологии, ни к ансамблю личностных черт и т. п., ибо при этом его трактовка будет односторонней. Психолого-педагогическая компетентность видится М. И. Лукьяновой интегративной характеристикой уровня профессиональной подготовленности учителя, основанной на фундаментальных психолого-педагогических знаниях и выработанных коммуникативных умениях, проявляющихся в единстве с личностными качествами [11].

А. Д. Алферов рассматривает психологическую компетентность как составную часть профессиональной подготовки учителя и предлагает определение понятия профессиональной психологической компетентности учителя, которое включает совокупность знаний, умений и навыков по психологии, четкость позиции в отношении роли психологии в профессиональной деятельности учителя; умение использовать психологические знания в работе с учащимися; умение видеть за поведением ребенка состояние его души, уровень развития его познавательных процессов, эмоциональной, волевой сфер, черт характера; способность ориентироваться, оценивать психологическую ситуацию в отношениях с ребенком или коллективом детей и избирать рациональные способы общения; педагогически грамотно в течение долгого времени воздействовать на психику ребенка для его гармонического развития [1]. Это определение (хотя в строгом научном смысле таковым его назвать трудно) является ценным, потому что содержит перечень знаний и умений, которыми должен обладать психологически компетентный учитель, т. е. раскрывает содержание, структуру профессиональной психологической компетентности учителя.

И. Ф. Демидова, выделяя в психологической подготовке студентов педвуза мотивационный, когнитивный и поведенческий аспекты, совокупность двух последних рассматривает в качестве психологической компетентности. Последняя видится ей как сложное личностное образование в системе педагогической деятельности учителя, представляющее собой совокупность психологи-

ческих знаний и основанных на них психологических умений с доминированием последних. Проанализировав различные подходы к структуре педагогической деятельности учителя, автор приходит к выводу, что психологическая компетентность — необходимый атрибут этой деятельности, залог ее эффективности [5]. Надо сказать, что такое видение психологической компетентности учителя во многом пересекается с нашими представлениями о ней. Добавим, что под психологическими знаниями И. Ф. Демидова понимает обладание определенными сведениями из различных отраслей психологии, необходимыми для успешного осуществления педагогической деятельности. Под психологическими умениями учителя она подразумевает способность выстраивать любое педагогическое действие на психологической основе, психологически грамотно. В психологических умениях ею выделяются две стороны: когнитивная (знать, что нужно делать в той или иной педагогической ситуации) и поведенческая (знать, как это сделать, и реализовать это на практике) [5].

Аналогичное определение психологической компетентности дает Л. И. Белозерова. С ее точки зрения, это комплекс знаний и умений по психологии, необходимых для решения профессиональных задач в педагогической деятельности [2].

Н. Е. Костылева относит психологическую компетентность учителя к частным характеристикам системы личностно-профессиональных качеств, определяющих его профессиональную компетентность. Она считает психологическую компетентность составной частью познавательных механизмов индивидуального характера наряду с методологической и специально-научной компетентностями. В структуре психологической компетентности учителя автор выделяет следующие компоненты: знания наиболее общих характеристик личности, особенностей протекания психических процессов, методов психологического исследования для изучения личности школьника и диагностики его развития, закономерностей обучения и воспитания, закономерностей и особенностей возрастного развития школьников, умения по переносу психологических знаний в реальную педпрактику, владение способами и приемами психической саморегуляции [8]. На наш взгляд, важным в данном подходе является заявка на разграничение понятий психологической и профессионально-педагогической компетентностей учителя, в то время как ряд авторов либо вообще не выделяют психологическую компетентность в структуре профессиональной компетентности учителя, либо, подразумевая ее, сводят к педагогической компетентности.

Проанализировав ряд подходов к психологической компетентности учителя, можно констатировать, что при всем их разнообразии между ними имеется много общего. В первую очередь это касается структуры вышеназванной компетентности. Почти все авторы в качестве ее компонентов видят спектр определенных психологических знаний и умений. Многие из них считают психологическую компетентность учителя продуктом обучения (в частности, вузовского). Часть исследователей полагают, что профессионализм учителя в значительной степени определен его психологической компетентностью.

Ниже мы представим основные положения нашей концептуальной модели психологической компетентности учителя.

1. *Психологическая компетентность необходима специалистам сферы «человек—человек», к каковым относится учитель.*

В профессиональную деятельность специалиста сферы «человек—человек» обязательно вплетено межличностное общение. По А. А. Бодалеву, оно представляет собой взаимодействие людей, в котором всегда развертывается взаимопонимание ими друг друга, устанавливаются те или иные взаимоотношения, имеет место определенное взаимообращение (в смысле поведения, выбираемого участвующими в общении людьми по отношению друг к другу) [3, с. 69]. Важнейшим компонентом успешного общения, помимо соответствующего развития у человека познавательной и эмоциональной сферы, данный автор считает умение человека выбирать по отношению к другому человеку наиболее подходящий способ поведения, способ общения с ним. А. А. Бодалев подчеркивает, что, как правило, на поведение, которое человек позволяет себе по отношению к окружающим, влияет способность более или менее глубоко проникать в личностную суть других людей [3, с. 108—109]. Думается, что по уровню развития названных умения и способности можно судить о том, компетентен ли психологически специалист.

2. *Психологическая компетентность всегда опосредствована содержанием деятельности специалиста.*

Придерживаясь позиции Н. В. Яковлевой, можно сказать, что психологическая компетентность специалиста непременно несет на себе отпечаток особенностей его профессиональной деятельности, поскольку проблемные ситуации, порожденные одним родом занятий, так или иначе отличаются от тако-

вых, складывающихся в процессе осуществления иного вида труда. Поэтому психологическая компетентность, например, руководителя предприятия и учителя или врача и юриста никогда не будет абсолютно идентичной.

К тому, что психологическая компетентность специалиста всегда соотносима с выполняемой им конкретной деятельностью, добавим, что специфику ее психологического содержания определяют цели и задачи последней. Именно по этой причине учителя, преподающие разные предметы, неодинаково и понимают одних и тех же учеников, и выстраивают взаимодействие с ними. О психологической компетентности учителя-предметника можно сказать, что она всегда опосредствована содержанием преподаваемой учебной дисциплины. Действительно, к достижению основной цели педагогической деятельности, каковой является развитие личности школьника, учителя-литераторы и учителя-биологи, например, идут по-разному. Первые воспитывают духовность, формируют нравственность учащихся на примере биографий писателей и поэтов путем анализа поступков и образов литературных персонажей, подводят учеников к пониманию красоты слова, цитируя классиков. Вторые же прививают детям любовь к природе, сообщая различные сведения о ней, о ее богатствах и таинствах, учат школьников оперировать научными фактами на основе научно-популярных статей, книг, проводя экскурсии «в природу», приучают ребят не только видеть, но и «чувствовать» окружающий мир. Безусловно, что и те, и другие, строя процесс обучения, учитывают особенности своих воспитанников. Но все-таки, как правило, учителя-«словесники» больше ориентируются на эмоциональную отзывчивость учеников, тогда как учителя-«естественники» в основном делают ставку на любознательность детей, интерес к исследовательской работе. Исходя из всего этого можно заключить, что профессиональная деятельность специалиста придает его психологической компетентности определенное содержательное своеобразие.

3. *Психологическая компетентность является частью психологической культуры специалиста сферы «человек-человек» и элементом его профессионализма.*

По мнению многих авторов, именно психологическая культура служит регулятором профессиональных отношений в учреждениях образования. Психологическая культура представляет собой интегративное личностное свойство, которое обеспечивает оптимальную самореализацию личности в процессе взаимодействия с другими людьми.

Ф. Ш. Мухаметзянова считает, что в качестве психологических качеств, отражающих психологическую культуру учителя, выступают педагогическое мышление, эрудиция, целеполагание, интуиция, импровизация, наблюдательность, оптимизм, прогнозирование и предвидение, рефлексия. В структуре психологической культуры учителя ею выявлены следующие компоненты: знания учителем собственных личностных и профессиональных возможностей, возрастных, половых и индивидуальных особенностей учащихся; способность к самоуправлению своим состоянием, общением, поведением, владение технологией педагогического взаимодействия [13, с. 48].

Понятие психологической культуры учителя шире понятия его психологической компетентности, поскольку помимо указания на специфику мышления, определенные психологические знания, умения и навыки, которыми должен обладать учитель, концепции психологической культуры предполагают еще и наличие у него личностно-гуманистической ориентации, адекватной самооценки, мотивации на совершенствование профессиональной деятельности через самообразование. Дополнительным подтверждением тому, что психологическая компетентность составляет часть психологической культуры личности, может служить следующий вывод Ф. Ш. Мухаметзяновой: «...обеспечение психологической компетентности будущего учителя является одной из актуальных и обязательных задач повышения психологической культуры» [13, с. 62].

4. *Развитие психологической компетентности личности может происходить по-разному.*

Во-первых, оно может быть абсолютно стихийным. В этом случае психологическая компетентность приобретается в основном благодаря накоплению опыта межличностного общения, который, «...с одной стороны, социален и включает интериоризованные нормы и ценности конкретной общественной среды; с другой — индивидуален, поскольку основывается на индивидуальных особенностях и психологических событиях личной жизни» [6, с. 9]. Принимая во внимание этот факт, можно сказать, что каждый человек немного психолог.

Источником развития психологической компетентности является также искусство. Человек обогащается в процессе эстетической деятельности «...и в роли творца, и в роли воспринимающего произведение искусства читателя, зрителя, слушателя» [6, с. 9]. Настоящий «кладезь» житейской психоло-

тии представляют собой пословицы, поговорки, сказки, мифы, притчи, анекдоты. Фольклорные произведения, отражая те психологические знания и умения, которые люди накопили в процессе совместного труда, в процессе общения, наблюдения друг за другом и за своей собственной психологической деятельностью, содержат «...огромное число психологических обобщений на уровне здравого смысла» [7, с. 5].

Психологическая компетентность личности может быть и результатом профессионализации или специального обучения. По мнению И. Ф. Демидовой, становление психологической компетентности студентов — будущих учителей может происходить в процессе их психологической подготовки в вузе [5]. По убеждению В. И. Каширского, весьма продуктивным является целенаправленное формирование у будущего учителя уже в вузе более реалистичного видения сущности педагогической профессии, ее приоритетов, места в ней коммуникативного компонента. Ф. Ш. Мухаметзянова ратует за повышение практической направленности подготовки учителей по психологии, так как по свидетельству разных исследователей, «...у многих учителей плохо сформированы или вообще отсутствуют некоторые важнейшие психологические умения и навыки, порой они просто не умеют применить даже те знания по психологии, которые у них есть». Воспитание у учителя психолого-педагогического мышления, гуманитарного, рефлексивного сознания она видит в качестве конечной цели его психологического образования [13].

5. *Психологическая компетентность — это своеобразный психологический (личностный) инструмент специалиста, обеспечивающий эффективное выполнение его профессиональной деятельности.*

Психологическая компетентность «незримо» присутствует во многих имеющихся на сегодняшний день вариантах структуры педагогической деятельности. Так, из пяти выделенных Н. В. Кузьминой компонентов этой деятельности (конструктивного, организаторского, коммуникативного, гностического, проектировочного) [9] для оптимального осуществления как минимум двух (коммуникативного и гностического) учитель должен быть психологически компетентен. Функциональная структура деятельности педагога, с точки зрения С. Г. Вершловского, включает такие функции, как учебная, преобразовательная и воспитательная [4]. Для выполнения последней, предполагающей формирование моральных качеств учащихся посредством общения, учителю нужно быть компетентным в психологическом плане. В психологической структуре деятельности учителя, автором которой является Г. С. Сухобская, один из элементов обозначен как отношения «учитель-ученик» [15]. Полагаем, для выстраивания таких отношений педагогу не обойтись без психологической компетентности.

Этот далеко не полный перечень имеющихся в научной психологической литературе точек зрения относительно структуры профессиональной деятельности учителя показывает, что эффективно осуществлять данную деятельность психологически некомпетентному специалисту вряд ли удастся.

6. *В психологической компетентности учителя нами выделены два блока: интеллектуальный (когнитивный) и практический (действенный). В интеллектуальный блок, полагаем, вполне логично включить психологические знания и психологическое мышление, а практический — психологические умения и навыки.*

Под психологическими знаниями, входящими в структуру психологической компетентности учителя, мы понимаем систему устойчивых осознанных научных представлений (понятий и образов) о различных явлениях психологической реальности.

Психологическое мышление предназначено для обеспечения процессов межличностного взаимодействия. В качестве объекта психологического мышления, по К. М. Романову, выступает другой человек как субъект, как личность и как индивидуальность. Такое мышление функционирует в системе субъектно-субъектных отношений и направлено на познание многочисленных явлений субъективной реальности (психических процессов, состояний, эмоциональных переживаний, чувств, личностных свойств, мотивов, межличностных отношений и т. д.), отражая наиболее существенные психологические законы и механизмы развития и социального бытия личности и социальной группы [14].

Ориентация психологического мышления именно на психологическую сущность человека, несомненно, служит для субъекта, у которого оно достаточно развито, залогом успешного взаимодействия с окружающими. Поскольку учитель является «инженером человеческих душ», ему приходится прогнозировать свои воздействия на других субъектов педагогической деятельности. И чтобы добиться желаемого эффекта, он должен все свое поведение конструировать с опорой на индивидуально-психологические особен-

ности последних, т. е. мыслить психологически.

Психологическими умениями, на наш взгляд, можно считать такие элементы профессиональной деятельности специалиста, которые позволяют с высоким качеством решать различные психологические задачи.

Психологические навыки — это не что иное, как автоматизированные компоненты психологических умений. В отличие от умений, которые в целом являются сознательно контролируемыми составляющими деятельности, навыки реализуются на уровне бессознательного контроля.

Ярким примером проявления указанных практических компонентов психологической компетентности учителя в реальной жизни служат различные межличностные воздействия, осуществляемые педагогом в отношении своих воспитанников, их родителей, коллег. Заметим, что каждый способ обращения психологически компетентного специалиста к другому человеку основан на особенностях психики последнего и условиях, в которых происходит взаимодействие. Тогда как субъект, не обладающий соответствующей компетентностью, общаясь с людьми, в большинстве случаев «идет от себя», действует так, как привык, как ему удобно, как подсказывает ему жизненный опыт. (Так, многие учителя за невыполненное учеником домашнее задание или за его отказ отвечать на уроке, тут же, «не вдаваясь в подробности», ставят ему «двойку». Или за малейший дисциплинарный проступок ребенка вызывают его родителей в школу, угрожают отвести к директору.) Все обозначенные нами составляющие психологической компетентности учителя находятся в определенной взаимосвязи и исключение хотя бы одной из них, несомненно, приведет к нарушению функционирования целостной системы, каковой является данная компетентность.

В более сжатой форме *психологическая компетентность учителя* нам видится как своеобразный психологический (личностный) инструмент. Им учитель овладевает в основном в процессе специализированного обучения, и который позволяет ему за счет развитого научного психологического мышления, богатого арсенала психологических знаний, практических умений и навыков эффективно решать разнообразные психологические задачи, возникающие в ходе его профессиональной деятельности.

Нами была разработана методика, ориентированная на формирование одного из элементов практического блока психологической компетентности учителя — умения разрабатывать психолого-педагогические рекомендации. Методика включает в себя систему практических заданий, последовательное выполнение которых призвано обеспечить становление необходимых для успешной разработки психолого-педагогических рекомендаций умственных действий и операций. Также в ней предусматривается проведение ряда лекционных занятий, раскрывающих основные вопросы теории рекомендаций, и присутствуют деловые игры. Методика предполагает разнообразные виды работы: аудиторную и домашнюю, коллективную и индивидуальную, с оказанием помощи преподавателя и самостоятельную.

Апробация предложенной нами методики дала положительные результаты. Обучающиеся по ней студенты — будущие учителя продемонстрировали на контрольном этапе достаточно высокий уровень развития умения разрабатывать психолого-педагогические рекомендации, что позволяет нам считать целесообразным использование данной методики в процессе подготовки и переподготовки специалистов в области образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Алферов А. Д.** Опыт и проблемы повышения психологической компетентности учителя / А. Д. Алферов // Вопр. психологии. — 1989. — № 4. — С. 116—120.
2. **Белозерова Л. И.** Повышение психологической компетентности преподавателя вуза / Л. И. Белозерова // Ежегод. Рос. психол. о-ва. Психология и практика [Ярославль]. 1998. — Т. 4, вып. 2. — С. 20—22.
3. **Бодалев А. А.** Психология о личности / А. А. Бодалев. — М. : Изд-во Моск. ун-та. 1988. — 188 с.
4. **Вершловский С. Г.** Общее образование взрослых : стимулы и мотивы / С. Г. Вершловский. — М. : Педагогика, 1987. — 184 с.
5. **Демидова И. Ф.** Развитие психологической компетентности студентов — будущих учителей : дис. ... канд. психол. наук / И. Ф. Демидова. — СПб., 1993. — 203 с.
6. **Емельянов Ю. Н.** Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. — Л. : Изд-во Ленингр. ун-та. 1985. — 167 с.

7. **Коломинский Я. Л.** Беседы о тайнах психики / Я. Л. Коломинский. — М. : Мол. гвардия, 1976. — 208 с.

8. **Костылева Н. Е.** Психолого-педагогические условия эффективности управления развитием профессиональной компетентности учителя в процессе гуманизации и демократизации школы : дис. ... канд. пед. наук / Н. Е. Костылева. — Казань, 1997. — 252 с.

9. **Кузьмина Н. В.** Психологическая структура деятельности учителя / Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев. — Томск, 1976. — 315 с.

10. **Кузьмина Н. В.** Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н. В. Кузьмина // Вопр. психологии. — 1984. — № 1. — С. 23.

11. **Лукьянова М. И.** Развитие психолого-педагогической компетентности учителя : дис. ... канд. пед. наук / М. И. Лукьянова. — М., 1996. — 196 с.

12. **Митина Л. М.** Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина. — М. : Академия, 2004. — 320 с.

13. **Мухаметзянова Ф. Ш.** Педагогические условия формирования психологической культуры учителя : дис. ... канд. пед. наук / Ф. Ш. Мухаметзянова. — Казань, 1995. — 207 с.

14. **Романов К. М.** Мышление в структуре межличностного познания : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / К. М. Романов. — М., 1996. — 36 с.

15. **Сухобская Г. С.** Мышление учителя : Личностные механизмы и понятийный аппарат / Г. С. Сухобская ; под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. — М. : Педагогика, 1990. — 104 с.

Поступила 20.01.09.

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ

Л. А. Лебедева

Статья посвящена анализу актуальной для школьного и высшего профессионального образования проблеме развития познавательной активности личности, в особенности ее мышления.

Проблема умственного развития издавна привлекала к себе внимание как преподавателей-практиков, так и ученых педагогов и психологов. Проблема развития мышления — одна из центральных в возрастной и педагогической, а также в общей и патопсихологии. Общая психология изучает природу (возникновение) и осуществление (функционирование) психического (в т. ч. мышления) в норме, патопсихология — его патогенез, возрастная — изменчивость его с возрастом, а педагогическая — возможности использования знаний об их механизмах для обучения и воспитания активного члена общества.

История педагогики, развернутая в ряд сменявших друг друга педагогических систем воспитания и обучения, может быть представлена в известном смысле и как эволюция определенных практических решений этой проблемы в виде соответствующих комплексов педагогических воздействий, развивающих мышление учащегося того или иного возраста (дошкольника, школьника, студента) в конкретных условиях преподавания, организованного, например, по традиционному классно-урочному принципу в школе или по лекционно-семинарскому в вузе [3]. Имеющиеся в педагогической науке отдельные образцы сложившихся в практике обучения развивающих мышление приемов, а также прецеденты анализа и оценки передового опыта учителей-новаторов, к сожалению, далеко не всегда учитывают достижения в изу-

© Л. А. Лебедева, 2011

чении закономерностей умственного развития, накопленные в истории психологии и обобщенные в современных экспериментальных исследованиях [5].

В истории психологии можно выделить несколько основных трактовок умственного развития, во многом определяемых теми понятийно-категориальными расщеплениями в понимании психики, которые были унаследованы психологической наукой от философии. Как известно, при уходящей своими корнями в философскую традицию трактовке психического в качестве предмета доэкспериментальной психологии выступала душа как целостное интегральное состояние совокупности трех родов психических процессов [4]. Поэтому и психическое развитие, рассматриваемое в умственном аспекте, трактовалось либо, во-первых, чрезвычайно широко — как духовное развитие ребенка, либо, во-вторых, довольно односторонне — как развитие одного ума, разума, мышления или как собственно умственное развитие.

При этом духовное развитие ребенка характеризовалось через становление таких, выделяемых еще в конце XVIII в. способностей души, как разум (ум), чувство (эмоции) и воля (характер). Это различение с общепринятой в психологии XX столетия точки зрения включает в себя два основных аспекта развития: личностный (в виде волевых и эмоциональных процессов) и интеллектуальный (в виде различных познавательных процессов: восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления, понимания, рефлексии). Это оформившееся на рубеже XIX—XX вв. в академической психологии полярное различение умственного развития либо как абстрактно-интегрального духовного, либо как конкретно-дифференциального интеллектуального было дополнено во второй трети XX столетия синкретически-интегральным пониманием развития мышления как эволюции практического интеллекта, который в своих эмпирических формах (в виде наглядно-действенного и наглядно-образного мышления) в дальнейшем во второй половине XX в. противопоставлялся его теоретическим формам (понятийно-логическим) [5].

В отличие от присущего науке начала XX столетия аналитизма, выразившегося в психологии в дифференциации психических функций и составляющих их процессов, для науки второй половины XX столетия характерна интегративная, системная методология, обслуживающая фундаментальное решение комплексных практически значимых проблем. Поэтому при рассмотрении проблемы умственного развития и в психологии возникла настоятельная необходимость в переходе от его односторонней, абстрактно-дифференцированной и, по существу, функционалистской трактовки (в виде анализа порознь изучаемых отдельных познавательных процессов) к интегрально-конкретному и системному пониманию как развития всей системы взаимодействующих познавательных процессов в их личностно-коммуникативной обусловленности и социально-культурной опосредствованности, которые определяются прежде всего конкретными ситуациями обучения и воспитания и применяемыми в них психолого-педагогическими активизирующими воздействиями. При таком понимании в качестве целостного психического образования, интегрирующего взаимодействие познавательных процессов в единую функциональную систему, выступает активность субъекта, который в свою очередь также рассматривается в виде целостной личности как интегральным образом проявляющего себя «Я» в различных учебных ситуациях, прежде всего, проблемно-познавательного характера, где центральное место занимают диалогически-коммуникативные процессы [1].

Важно подчеркнуть, что в целях разработки средств психологического обеспечения практики школьного обучения необходимо изучение активности не только в виде индивидуально осуществляемых познавательных процессов, но и специфики их проявления в ситуациях межличностного общения и группового взаимодействия. Таким образом, организация диалога — как внутреннего, индивидуального, так и внешнего, коммуникативного — выступает одним из возможных, а главное, эффективных, и, следовательно, являющимся конструктивным путем развития мышления через его активизацию в ситуациях обучения.

Проблемы изучения развития и организации мышления трактуются в отечественной психологии на основе методологических принципов современного научного исследования: развития, системности, диалогичности, активности, деятельности. Охарактеризуем каждый из этих принципов применительно к исследованию психологических закономерностей развития познавательных процессов учащихся, которое ведется исходя из методологии ускорения развития психологического знания и на основе концепции творческой познавательной активности, которые определяют как изучение психологических механизмов социально-детерминированного способами обучения онтогенетического изучения развития системы познавательных про-

цессов, так и разработку психолого-педагогических приемов их активизации в условиях школьного обучения и непрерывного образования [2]. Данная методологическая и концептуальная основа конкретизируется в виде системы выделенных принципов, позволяющих формулировать исследовательские задачи и разрабатывать методические средства конкретных теоретических и прикладных разработок.

Согласно принципу развития анализ его источников, движущих сил, условий, закономерностей и возрастных особенностей составляет теоретическое содержание проводимых исследований познавательных процессов в условиях школьного обучения, а разработка способов активизации развития познавательных процессов у школьников выражает практическую направленность исследовательской работы. Тем самым принцип развития определяет общий предмет в целом и результаты психолого-педагогического изучения развития познавательных процессов.

Согласно принципу системности исследованию подлежат различные познавательные процессы (мышление, воображение, память, понимание, рефлексия и т. д.), образующие единую когнитивную систему психики и рассматриваемые поэтому как системные — многомерные, полифункциональные, структурно-организованные, динамически развивающиеся, полимодальные — образования, что позволяет применять для их экспериментального изучения современные средства исследования, вплоть до использования ЭВМ для обработки экспериментальных данных [6]. Тем самым принцип системности задает исследуемые объекты и их методологические средства изучения развития познавательных процессов.

Согласно принципу диалогичности экспериментальные и прикладные исследования ведутся в ситуациях диалогического общения испытуемого (ученика) и экспериментатора (учителя), а единицей анализа выступает проблемно-познавательный диалог в различных диалогических системах: ученик — учитель, ученик — ученик, ученик — учебник, учебник — компьютер и т. д. Тем самым принцип диалогичности определяет конкретные методы исследования, близкие к реальным условиям развития познавательных процессов и мышления в обучении (М. И. Лисина, А. М. Матюшкин и др.).

Согласно принципу активности теоретический анализ нацелен, прежде всего, на выделение специфических форм активности в их коммуникативно-личностной обусловленности, а практические разработки — на реализацию личностных факторов (мотивация, потребности, способности, ценности и др.) активности и развития познавательных процессов и мышления в условиях обучения. Тем самым принцип активности задает теоретическую сущность и прикладное значение исследований развития мышления и познавательных процессов у школьников (А. В. Брушлинский, А. М. Матюшкин, К. А. Славская и др.).

Согласно принципу деятельности при изучении познавательных процессов должны учитываться конкретные условия их осуществления и формирования в обучении в зависимости от усваиваемых учащимися знаний и решаемых задач (или выполняемых испытуемыми экспериментальных заданий), а также соответствующие действия и системы операций. Тем самым принцип деятельности определяет конкретные условия формирования познавательных процессов и способы их организации и развития у учащихся в целях воспитания культуры умственного труда и совершенствования обучения (В. П. Зинченко, Ю. Б. Гиппенрейтор, С. Д. Смирнов, О. К. Тихомиров, А. Р. Лурия, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Н. Ф. Талызина и др.).

Все эти и другие принципы могут использоваться при изучении проблем развития и организации мышления и других познавательных процессов в условиях обучения и, в частности, при исследовании онтогенеза, актуализа и функционализа у учащихся различных возрастов. Важно отметить, что в условиях обучения на фоне активного присвоения знаний происходит не менее важный процесс развития способностей личности. Этот многогранный и сложный процесс включает в себя как развитие личности в целом, так и системы когнитивных процессов, в том числе и мышления. Поэтому особую важность и актуальность приобретают исследования, где мышление рассматривается как единая система его интеллектуальных и личностных аспектов.

Это соответствует логике исторического развития психологических представлений о мышлении и познавательной активности, итоговый анализ которого может быть сведен к следующему. Оказалось, что хотя категория активности является, безусловно, одной из основных в психологии, однако, изучение проявлений, механизмов и закономерностей активности в истории психологии велось крайне медленно, и лишь в последнее время осуществляется переход от использования представлений об активности в качестве объяснительного принципа к выделению ее как особого предмета экспериментально-

психологического изучения. Причиной этому служит, во-первых, «избыточность» понятия активности для ассоцианистской психологии (в недрах которой зарождалась психологическая экспериментатика познавательных процессов), впрочем, как и в психологии бихевиоризма и, во-вторых, сложность выделения специфических форм активности на фоне процессуального проявления психических функций (восприятия, памяти, мышления и т. п.).

Психологическое изучение активности велось в трех аспектах: волевом (В. Вундт, Э. Титченер, Н. Н. Ланге и др.), познавательном (О. Кюльпе, О. Зельц, М. Вертгаймер и др.), эмоциональном (Ф. Крюгер и др.). Причем в отличие от первого и последнего аспектов именно познавательная активность привлекала к себе внимание практически всех основных направлений зарубежной психологии познания XX в.: вюрцбургской школы, гештальтизма, необихевиоризма, пиажизма, когнитивизма, метакогнитивизма, не говоря уже о фрейдистской, экзистенциальной и гуманистической психологии личности.

Логика развития изучения познавательных процессов (в особенности мышления), обнаружившая себя в эволюции указанных школ психологии познания от сугубо интеллектуалистической трактовки его механизмов к учету личностно-коммуникативной обусловленности познавательного процесса, привела, с одной стороны, к исчерпанию функционалистской парадигмы анализа активности (через ее характеристику путем выделения особых форм самих же познавательных процессов в качестве неспецифических носителей активности), с другой — вызвала к жизни необходимость перехода к новой парадигме, которая бы позволила изучить механизмы мышления в их социально-коммуникативной опосредствованности, а также личностно-диалогической обусловленности и, соответственно, исследовать познавательную активность в ее специфических формах, производных от целостности социального субъекта как личности, неповторимой индивидуальности, высшей формой саморазвития которой являются одаренность, талант, творчество (Ю. Н. Кулюткин, А. М. Матюшкин, Я. А. Пономарев, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов, Г. С. Сухобская и др.). Имея выделением специфических форм познавательной активности (связанных, с одной стороны, с ее когнитивно-исследовательским характером, а с другой, определяемых ее мотивационно-личностным развитием в условиях проблемно-диалогического обучения) выгодно отличается разработанная А. М. Матюшкиным концепция творческой, исследовательской познавательной активности, которая относится к уже новой неклассической парадигме психологического изучения активности и преодолевает традиционную функционалистскую парадигму изучения познавательных процессов, ставя акцент на роли познавательной потребности в поиске нового, преодолении стереотипов и сдвиги самоограничений посредством рефлексии, выступающей механизмом перехода от одного, низшего, уровня исследовательской активности к другому, более высокому, уровню ее развития [1].

Таким образом, проблема развития мышления и познавательной активности по-разному ставилась и решалась не только в рамках тех или иных школ и направлений, но и трактовалась различным образом их представителями в разные периоды этих школ. Мы ограничились выделением и анализом некоторых, на наш взгляд, принципиальных трактовок развития мышления, сложившихся в истории психологии и выражающих логику ее развития. В результате было показано, что традиционная интеллектуалистическая парадигма анализа мышления сменяется новой парадигмой его изучения, которая включает исследование метакогнитивных аспектов познавательной активности, выражающих ее личную и коммуникативную обусловленность.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Матюшкин А. М.** Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / А. М. Матюшкин // Вопр. психологии. — 1982. — № 4. — С. 54—60.

2. **Матюшкин А. М.** Взаимодействие отраслей психологии в изучении проблем возрастной и педагогической психологии / А. М. Матюшкин. — М. : Педагогика, 1986. — 324 с.

3. **Раушенбах В. Э.** Краткий обзор основных методов преподавания иностранных языков с I по XX век / В. Э. Раушенбах. — М. : Высш. шк., 1971. — 224 с.

4. **Семенов И. Н.** Вюрцбургская школа. Кюльпе Освальд : в 2 т. / И. Н. Семенов. — М. : Прогресс, 1973. — Т. 1. — 326 с.

5. **Семенов И. Н.** Тенденции развития психологии мышления / И. Н. Семенов // Гуманизация образования. — 1995. — № 2. — С. 137 – 145.

6. **Степанов С. Ю.** Пакет программ расчета характеристик диалогического мышления в решении творческих задач / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов, Ю. А. Сорин. — М., 1986. – Гос. ФАП СССР. — Инв. № 50870000601.

Поступила 19.03.09.

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ ШКОЛЬНИКОВ ОТ МАНИПУЛИРОВАНИЯ

Е. Н. Руськина

В статье обосновывается необходимость развития психологической защиты детей от манипулирования. Приводится описание авторской формирующей методики. Выводятся и обосновываются важнейшие условия ее реализации.

Известно, что общение имеет очень важное значение для ребенка. Посредством общения удовлетворяются его многочисленные социогенные потребности и осуществляется психическое развитие личности, происходит обмен информацией и устанавливаются эмоциональные связи с окружающими людьми и т. д. В школьном возрасте в связи с расширением системы контактов общение приобретает для ребенка особую значимость. Однако по этой же причине для детей школьного возраста наиболее остро стоит проблема деструктивного общения, в том числе манипулятивного.

Манипулятивное влияние, представляющее значительную опасность для школьников, может быть нейтрализовано путем применения системы психологической защиты от манипулирования. Развитие данной системы у детей возможно двумя способами: путем «проб и ошибок» (после многократного взаимодействия с манипуляторами, анализа (часто неосознанного) поведения участников данных ситуаций, «подбора» наиболее комфортных и безопасных приемов поведения и т. д.) и при помощи целенаправленного обучения. Стихийно развитые навыки психологической защиты от манипулирования обычно весьма устойчивы и практичны. Однако при стихийном обучении деструктивные последствия манипулирования могут быть весьма значительными, адресаты воздействия далеко не всегда извлекают опыт из подобных ситуаций, приобретенные таким образом знания и умения часто оказываются неосознанными, а значит, могут применяться не по назначению. В связи с этим актуальной является задача формирования психологической защиты школьников от манипулирования в условиях целенаправленного обучения, позволяющего преодолеть указанные недостатки и достичь устойчивых результатов.

Для решения данной задачи нами была разработана методика формирования психологической защиты школьников от манипулирования, представляющая собой совокупность учебных заданий и формирующих процедур, объединенных в три блока:

1) формирование у школьников психологических знаний о существовании манипулятивных воздействий и их негативных последствиях, о возможности подвергнуться манипулированию, о своих слабых местах, которые могут быть использованы в качестве «мишеней» манипуляции, и т. д.;

2) формирование умений выявлять скрытые мотивы манипуляторов, оспаривать чужие аргументы и анализировать жизненный опыт, полученный от общения с манипуляторами или в игровых ситуациях;

3) формирование у детей морально-нравственного отношения к основным проблемам психологического манипулирования:

© Е. Н. Руськина, 2011

отношения к психологическому манипулированию как к неоднозначному явлению, понимания деструктивности ряда манипуляций и необходимости психологической защиты от них.

Кроме того, нами были выявлены основные условия, обеспечивающие эффективность использования данной методики:

— проведение диагностики индивидуальных особенностей психологической защиты школьников от манипуляций;

— учет основных принципов педагогической и возрастной психологии для обеспечения устойчивости сформированных знаний и умений;

— соблюдение ряда ограничений, связанных с неоднозначностью феномена психологического манипулирования, с целью предотвращения осложнения отношений детей с окружающими и снижения гибкости их поведения.

Для выполнения первого условия нами была разработана методика диагностики уровня защищенности школьников от манипулирования, представляющая собой список эпизодов, содержащих ситуации межличностного общения ребенка с инициаторами манипулятивного воздействия (знакомыми и незнакомыми младшими детьми, сверстниками, взрослыми и пожилыми людьми), которые используют по отношению к нему такие приемы манипулирования, как поддразнивание, подзадоривание, демонстрация слабости, клевета, обман и шантаж. Методика основывается на учете индивидуальных и возрастных особенностей школьников и отвечает следующим требованиям: а) использование конкретных жизненных ситуаций, содержащих манипулятивные воздействия и актуальных для данной возрастной группы; б) участие в качестве главных действующих лиц людей разного возраста; в) наличие инициаторов манипулятивного воздействия, занимающих по отношению к детям разные статусные позиции; г) использование различных приемов манипулятивного воздействия.

Данные ситуации были разработаны на основе анализа теоретической литературы по проблемам манипулирования и психологической защиты от него, детской литературы, содержащей описания актуальных для школьников ситуаций манипулирования, а также исследований, посвященных проблемам деструктивного влияния на детей школьного возраста. Ситуации прошли соответствующую экспертизу и были приняты в качестве диагностических.

Для выполнения второго условия при разработке и реализации формирующей методики мы руководствовались следующими принципами педагогической и возрастной психологии: активности, целостности, единства внешней (материальной) и внутренней (психической) деятельности, связи теории с практикой, опоры на индивидуальный жизненный опыт, учета возрастных и индивидуальных особенностей, ориентации на нравственные нормы.

Рассмотрим в качестве примера особенности применения некоторых из данных принципов применительно к разработанной формирующей методике:

— *принцип активности* — стимулирование самостоятельной работы учащихся по формулировке определения некоторых понятий, приведению жизненных примеров, высказыванию отношения к изучаемой проблеме и т. д.;

— *принцип целостности* — формирование у детей комплексной системы защиты, включающей такие компоненты, как получение информации, избегание потенциальных источников угрозы, гибкость поведения, выявление манипулятивного воздействия, владение способами защиты от психологического манипулирования, умение извлекать жизненный опыт из ситуации;

— *принцип единства внешней и внутренней деятельности* — применение разработанных в рамках теории деятельности процедур интериоризации (обобщения, вербализации, упражнения и др.) сформированных у школьников знаний и умений в области психологической защиты от манипулирования;

— *принцип связи теории с практикой* — применение на практике сформированных у детей знаний о способах манипулирования, защиты и т. д., причем как в условиях эксперимента (разыгрывание различных ситуаций), так и в повседневной жизни;

— *принцип опоры на индивидуальный жизненный опыт*: приоритет формирования у школьников умений защищаться от манипуляций в реальных жизненных условиях перед владением ими определенным набором теоретических знаний, выражающийся в используемых методах обучения (анализ конкретных ситуаций манипулирования, проведение тренинговых упражнений и т. д.); привлечение и использование имеющегося у детей жизненного опыта борьбы с психологическим манипулированием и корректирование его в соответствии с научными положениями психологии.

Для выполнения третьего условия нами было принято решение о введении в методику формирования психологической за-

щиты от манипулирования ряда ограничений.

1. *Формирование психологической защиты исключительно от межличностных манипуляций.* В нашей методике защита от массовых манипуляций не предусматривается, поскольку межличностные манипуляции и манипулирование массовым сознанием имеют принципиальные различия. Значит, и защита от них осуществляется совершенно разными способами. Некоторые исследователи даже утверждают, что формирование защиты от манипулирования массовым сознанием невозможно (А. П. Копичникова, А. А. Мачина). Другие считают, что массовые манипуляции и защита от них могут изучаться в рамках политических, социальных, философских, но никак не психологических наук (А. Г. Кулев, Л. В. Матвеева). Есть и такое мнение (М. И. Бабюк), что манипуляции массовым сознанием наиболее актуальны для взрослых людей, а не для школьников. Проанализировав приведенные утверждения, мы решили обучать детей защите исключительно от межличностных манипуляций.

2. *Обучение школьников только тем способам защиты, которые не могут повредить их общению с окружающими.* Среди способов психологической защиты от манипуляций есть такие, которые могут значительно осложнить отношения с окружающими. В первую очередь это касается агрессивных («расставьте точки над „i"» и т. д.) и манипулятивных (контрманипуляция) приемов защиты. При всей своей эффективности и необходимости в экстренных случаях, в повседневном общении они небезопасны. Их вред может проявляться двояко: как непосредственно в момент применения (приводит к конфликтам), так и при частом использовании (адресат воздействия сам становится манипулятором или агрессором). Учитывая сказанное, мы приняли решение исключить эти способы из нашей методики.

3. *Формирование защиты только от тех манипуляций, которые представляют реальную опасность.* Детьми манипулируют очень многие. Это касается как посторонних людей, так и самых близких. Последние, как правило, делают это с благими намерениями (или они так считают). Хотя манипулирование — далеко не самый подходящий способ воспитания, часто он просто необходим, поскольку многие понятия, способы поведения и т. д. должны быть усвоены детьми некритически, без всяких сомнений. Если мы научим их защищаться от всех манипуляций, то они будут подвергать сомнению действия родителей, учителей и других значимых людей. В связи с этим мы приняли решение обучать школьников защищаться только от манипуляций со стороны посторонних людей (особенно взрослых).

4. *Отказ от формирования у школьников устойчивых навыков психологической защиты, ограничение умениями.* При разработке методики мы не ставили перед собой задачи сформировать у детей устойчивые навыки, поскольку необходимость этого весьма сомнительна. Выработав у школьников навыки защиты от манипулирования, мы бы могли нанести им значительный вред: это неизбежно сказало бы гибкость их поведения (которая является важным условием защиты), а также сделало бы их беззащитными перед неизвестными им приемами манипулирования (поскольку их огромное количество, причем постоянно разрабатываются все новые, и обучить детей способам эффективной защиты от всех них не представляется возможным). В связи с этим мы ограничились формированием знаний и умений в интересующей нас области. Единственное исключение было сделано для приемов распознавания манипулятивных воздействий. По нашему мнению, навыки обнаружения попыток манипулирования в свой адрес, сформированные в данном эксперименте, не могут причинить детям вреда, поскольку приемы защиты будут использоваться ими осознанно.

Разработанная нами формирующая методика была апробирована на учащихся школ № 4 и 39 г. Саранска [1]. В результате было диагностировано значительное повышение сопротивляемости школьников манипулятивным воздействиям. Кроме того, на заключительном этапе исследования нами не было обнаружено повышения уровня подозрительности, агрессивности, стереотипности мышления и т. д. Как показали результаты отсроченной диагностики, сформированные у школьников знания и умения являются устойчивыми. Таким образом, мы можем сделать вывод о высокой степени эффективности разработанной формирующей методики и о необходимости соблюдения выделенных нами условий ее реализации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Руськина Е. Н.** Формирование психологической защиты от манипулятивных воздействий у школьников : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. Н. Руськина. – Саратов, 2009. – 23 с.

Поступила 12.01.10.

ПОНИМАНИЕ МАНИПУЛЯТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКАМИ

О. Н. Романова, И. П. Зимина

Статья посвящена проблеме понимания манипуляции детьми дошкольного возраста. Авторами выявлены возрастные особенности понимания манипулятивного воздействия детьми младшего и старшего дошкольного возраста. Проведенное авторами исследование является необходимым и актуальным в связи с тем, что наибольшую опасность, по их мнению, манипуляции представляют для дошкольников.

В процессе социализации ребенок овладевает способами обращения не только с предметным миром, но и с людьми, в том числе и с самим собой как человеком. Он усваивает культуру обращения с человеком, которая по своему содержанию представляется психологической [2]. Она глубоко проникает в личностную сущность человека и фиксируется в соответствующих психологических образованиях. Известно, что способы взаимодействия с окружающими людьми не даются человеку в готовом виде, они вырабатываются у него постепенно, в процессе целенаправленного воспитания и обучения, или стихийно [2].

Одним из элементов психологической культуры является распознавание факта манипулятивного поведения. Естественно было бы предположить, что чем младше ребенок, тем ниже у него уровень понимания или распознавания манипулятивного воздействия: его истинных мотивов, адресата, последствий, способов защиты и т. д. А значит, и меньшее сопротивление он может оказать манипулятору, поэтому подобного рода воздействия могут быть для него наиболее опасными.

По нашему мнению, наибольшую опасность манипуляции представляют для детей дошкольного возраста, поскольку главное при защите от них – умение обнаружить сам факт манипуляции. Если взрослый человек, имея какой-то опыт общения, часто может раскрыть намерения манипулятора, то ребенок, не обладающий ни знаниями, ни опытом общения, не сможет этого сделать. Кроме того, существующая система воспитания призывает их быть послушными, добрыми и отзывчивыми, а это делает детей еще более податливыми к манипулятивным воздействиям.

Исходя из этого нам представляется целесообразным проведение исследования на выявление уровней распознавания манипулятивных воздействий среди дошкольников.

При его разработке мы обозначили следующие цели:

– выявить уровень понимания дошкольниками манипулятивных воздействий;

– сравнить соответствующие показатели разных возрастных групп;

На исходном этапе исследования нами была разработана методика проведения исследования, которая включала в себя прослушивание детьми разного возраста текста русской народной сказки «Лисичка-сестричка и Волк» из сборника А. Н. Афанасьева «Народные русские сказки». Народная сказка – это продукт коллективного творчества. Ее автором и носителем являются сами люди, которые жили в определенную и достаточно отдаленную историческую эпоху. В сказках эти люди выражали свою жизнь, отношения, способы решения насущных проблем бытия, свои представления о мире и людях, обычаи, традиции, обряды и многое другое. В сказках хорошо проецируются структурные компоненты психологической культуры: как люди той эпохи воспринимали и понимали друг друга и самих себя; как общались и воздействовали друг на друга и на самих себя и как относились друг к другу и к самим себе [3]. Во многих сказках нет прямого противопоставления добра и зла. Герои выигрывают благодаря счастливой случайности, в других сказках нет морального объяснения исхода событий, что свидетельствует о сомнении в истинности «добро всегда побеждает» в реальной жизни. Герои побеждают благодаря своей силе, хитрости или удаче, а не моральным качествам. Во многих сказках персонажи побеждают при помощи хитрости, как положительные, так и отрицательные. Это показывает, что житейская смекалка и хитрость весьма ценятся в данном обществе.

С другой стороны, сказка является привычным текстом для детей дошкольного возраста. Дети хорошо знают сюжеты многих

© О. Н. Романова, И. П. Зимина, 2011

сказок. Нами текст сказки был использован как модель реальной жизненной ситуации. В отличие от традиционного анализа сюжетов, функций, характера персонажей, поэтических воззрений и языка сказки нами был проанализирован ряд психологических элементов, которые содержатся в ткани русской народной сказки.

После прослушивания детьми сказки им предлагалось ответить на вопросы:

Вопрос 1: Зачем Лиса заставила Волка сесть в прорубь?

Вопрос 2: Почему Волк согласился?

Вопрос 3: Какой характер у Волка?

Вопрос 4: Какой характер у Лисы?

Вопрос 5: Что думает Лиса о Волке?

Вопрос 6: Что думает Волк о Лисе?

Текст сказки дети прослушивали в группе, а опрос проводился индивидуально. Ответы детей дошкольного возраста записывались психологом. Если вопрос анкеты (например, какой характер у Лисы?) вызывал у дошкольников затруднение, он заменялся на другой, понятный детям вопрос (например, какой Волк?).

Обработка результатов исследования проводилась следующим образом. Выделенные суждения исчислялись в абсолютном и относительном выражении. Относительные показатели разных возрастных групп сравнивались между собой, что давало возможность проследить динамику изменения уровня понимания манипулятивного воздействия.

Перейдем к анализу результатов исследования. При разработке анкеты мы руководствовались следующим положением: подлинное понимание любого воздействия предполагает установление лежащего в его основе мотива. Поэтому первый вопрос анкеты был направлен на диагностику понимания мотивов поведения манипулятора (табл. 1). Первоначально значительную часть детей этот вопрос озадачил настолько, что они не смогли вообще ничего предположить, даже не ответили «Не знаю», просто недоуменно промолчали. Мы предполагаем, что это вызвано тем, что никогда ранее они не встречались с подобным анализом поведения героев сказок. Экспериментатор «не навязывал» детям свое понимание этого вопроса и ответ на него, но предлагал подумать и найти самостоятельно ответ.

Таблица 1

Зачем Лиса заставила Волка сесть в прорубь?

Суждения	4 года		5 лет		6 лет	
	абс.	отн.	абс.	отн.	абс.	отн.
Лиса хотела обмануть	1	5,6	5	29,4	9	33,3
Чтобы Волка обхитрить	1	5,6	1	5,9	1	3,7
Чтобы хвост замерз у Волка	2	11,1	2	11,8	0	0
Чтобы Волк рыбку наловил	10	55,6	6	35,3	5	18,5
Волк рыбки захотел	3	16,7	3	17,6	0	0
Чтобы Волку рыбку не давать	0	0	0	0	3	11,1
Чтобы Волк к Лисе не приставал	0	0	0	0	3	11,1
Лиса хотела посмеяться над Волком	0	0	0	0	1	3,7
Она его не заставляла	0	0	0	0	1	3,7
Не знаю	1	5,6	0	0	1	3,7
Чтобы Волк не ее съел	0	0	0	0	2	7,4
Чтобы Волк попал в беду	0	0	0	0	1	3,7
Итого	18	100 %	17	100 %	27	100 %

Все ответы испытуемых можно условно разделить на две категории: суждения, показывающие, что ребенок понимает манипулятивный характер воздействия (его необычность, «нечестность», наличие скрытого смысла и т. п.): «Лиса хотела обмануть», «Чтобы

Волка обхитрить»; суждения, свидетельствующие о том, что истинный скрытый смысл воздействия пониманию ребенка недоступен: «Чтобы рыбку наловил», «Волк рыбки захотел», «Не знаю».

Дети 4 лет дали 18 ответов-суждений, из которых 4 суждения (22,2 %) свидетельствуют о понимании скрытого смысла воздействий, и 14 суждений (77,8 %) — о непонимании факта манипулятивного воздействия. Дошкольники 5 лет дали 17 ответов, из которых 8 суждений (47,1 %) отражают понимание факта манипуляции, и 9 ответов (52,9 %) — о непонимании факта манипуляции. Дошкольники в возрасте 6 лет дали 27 ответов: 21 ответ (77,8 %), где говорят о понимании факта манипуляции, и 6 суждений (22,2 %) — о его непонимании.

Мы видим, что к концу дошкольного возраста дети начинают лучше распознавать наличие какого-то скрытого смысла в воздействиях. Они даже склонны преувеличивать опасность намерений манипулятора. В ответах наших испытуемых об этом свидетельствовали такие суждения, как «...чтобы хвост замерз у Волка», «...чтобы Волк попал в беду».

Второй вопрос анкеты позволял выявить понимание детьми мотивов поведения жертвы манипуляции (табл. 2).

Таблица 2

Почему Волк согласился сесть в прорубь?

Суждения	4 года		5 лет		6 лет	
	абс.	отн	абс.	отн.	абс.	отн.
Волк не знал, что Лиса его обхитрит	2	11,1	1	5,6	1	4,4
Потому что Волк был глупый	0	0	1	5,6	1	4,4
Волк думал, что Лиса его не обманула	1	5,6	2	11,1	4	17,4
Потому что Лиса его обманула	1	5,6	2	11,1	2	8,7
Волк рыбки захотел покушать	11	61,1	11	61,1	9	39,1
Потому что Лиса и Волк друзья	0	0	1	5,6	0	0
Потому что Лиса заставила	0	0	0	0	1	4,4
Волк доверился, поверил Лисе	0	0	0	0	4	17,4
У Волка хороший характер	0	0	0	0	1	4,4
Не знаю	3	16,7	0	0	0	0
Всего	18	100 %	18	100 %	23	100 %

Ответить на этот вопрос затруднились только 16,7 % детей 4 лет. Основным мотивом такого поведения Волка дети считают его желание поесть. Ответили, что Волк опустил хвост в прорубь, потому что «...рыбу захотел покушать», 61,1 % детей 4 лет, 61,1 — дошкольников 5 лет, 39,1 % детей 6 лет. На втором месте среди мотивов поведения Волка находится факт обмана Волка Лисой. Это называют 22,3 % дошкольников 4 лет, 27,8 — детей 5 лет и 30,5 % детей 6 лет. Таким образом, мы видим, что с возрастом дети лучше распознают наличие обмана (хитрости) в поведении манипулятора и понимают, что именно обман заставляет жертву манипуляции действовать тем или иным способом. Ответы детей на данный вопрос анкеты показывают, что понять вину самой жертвы за выбранный способ поведения могут только некоторые дети 5 и 6 лет. Они косвенно осудили Волка, сказав, что «он глупый»: 5,6 % детей 5 лет и 4,4 % детей 6 лет. Доверчивость как причину поведения жертвы манипуляции отмечают только дети 6 лет. В общей сложности 21,8 % детей в возрасте 6 лет отметили, что причиной такого поведения Волка стали определенные черты его характера. Ответы испытуемых показали, что с возрастом увеличивается количество версий мотива поведения жертвы манипуляции.

Понимание детьми мотивов поведения жертвы манипуляции соотносится с пониманием ими характера этой жертвы. Один из вопросов анкеты предлагал детям описать характер Волка (табл. 3).

Таблица 3

Какой характер у Волка?

Суждения	4 года		5 лет		6 лет	
	абс.	отн.	абс.	отн.	абс.	отн.
Нехитрый	0	0	6	31,6	1	3,4
Доверчивый	0	0	0	0	8	27,6
Хороший	0	0	0	0	2	6,8
Глупый	1	4,8	1	5,3	6	20,7
Добрый, ласковый	1	4,8	4	21,1	2	6,8
Злой, сердитый	7	33,4	2	10,6	5	17,2
Серый	4	19,1	1	5,3	1	3,4
Большой	2	9,6	0	0	0	0
Хитрый	2	9,5	1	5,3	0	0
Незлопамятный	0	0	1	5,3	0	0
Живой	0	0	1	5,3	0	0
Простой	0	0	1	5,3	0	0
Не обманывает	0	0	0	0	1	3,4
Плохой	2	9,5	0	0	1	3,4
Смешной	0	0	0	0	1	3,4
Голодный	0	0	0	0	1	3,4
Не знаю	2	9,5	1	5,3	1	3,4
Всего	21	100 %	19	100 %	29	100 %

Не смогли назвать характерологические особенности Волка 32,8 % дошкольников 4 лет, 10,6 — дошкольников 5 лет и 10,2 % детей 6 лет. Следует отметить, что к 6-летнему возрасту увеличивается средний показатель количества суждений на 1 человека в ответах на данный вопрос. В ответах дошкольников 4 лет присутствует в среднем 1 суждение на человека, детей 5 лет — также 1 суждение, а в среднем на одного человека в возрасте 6 лет приходятся 2 суждения.

Дети ответили, что Волк злой, сердитый, хитрый, плохой соответственно: 42,9 % дошкольников 4 лет, 10,6 % детей 5 лет. Среди детей 6 лет данные черты характера Волка назвали 20,6 % опрошенных. И это притом, что в тексте сказки ничего не сказано о том, что Волк обладает данными свойствами и нет ни одного злого поступка этого героя сказки. Дети 6 лет ответили, что Волк доверчивый — 27,6 % опрошенных. Это совпадает с их ответами на вопрос о мотивах поведения Волка в предыдущем вопросе. В ответах детей представлены черты характера, не навязанные со стереотипами общественного мнения: что «Волк добрый, хороший» отмечается в ответах 4,8 % детей 4 лет, 21,1 — детей 5 лет и 13,6 % детей 6 лет. Выделение этой черты характера явно связано именно с текстом сказки, так как в ней Волк постоянно помогает Лисе. Как видим из ответов детей, с возрастом повышается их способность распознавать черты характера персонажей сказок исходя из поведения самого персонажа.

Глупость как характерологическое качество Волка выделяют дети 4 лет — 4,8 %, 5,3 % дошкольников 5 лет и 20,7 % детей 6 лет. Эти показатели также соотносятся с ответами на предыдущий вопрос анкеты, когда только дети 6 лет отметили, что глупость являлась причиной поведения Волка. Дети

4 лет выделяют 5 черт характера Волка, дети 5 лет — 10 черт, а дошкольники 6 лет - 11 черт.

Более детально описывают дети 6 лет и характер Лисы (табл. 4). В ответах дошкольников 4 лет на вопрос: «Какой характер у Лисы?» в среднем на 1 человека приходится менее 1 суждения, в ответах детей 5 и 6 лет в среднем — около 2 суждений на 1 человека. Ответы дошкольников на этот вопрос также определяются стереотипами общественного мнения, поэтому Лису они называют хитрой, красивой и даже доброй и ласковой.

Таблица 4

Какой характер у Лисы?

Суждения	4 года		5 лет		6 лет	
	абс.	отн.	абс.	отн.	абс.	отн.
Хитрая	11	42,3	16	51,6	15	40,5
Обманщица, врунья	3	11,5	1	3,2	5	13,5
Плохой	2	7,7	0	0	6	16,2
Злая	6	23,1	2	6,4	5	13,5
Добрая	1	3,8	0	0	0	0
Оранжевая, рыжая	2	7,7	2	6,4	0	0
Жадная	0	0	1	3,2	1	2,7
Умная	0	0	2	6,4	0	0
Живая, ловкая, шустрая	0	0	4	12,9	0	0
Хочет есть	0	0	1	3,2	0	0
Красивая	0	0	1	3,2	0	0
Иногда ласковая	0	0	1	3,2	0	0
Спокойная	0	0	0	0	1	2,7
Интересная, придумчивая	0	0	0	0	1	2,7
Серьезная	0	0	0	0	1	2,7
Смешная	0	0	0	0	1	2,7
Злобная	0	0	0	0	0	0
Корыстная	0	0	0	0	0	0
Не знаю	1	3,8	0	0	0	0
Всего	26	100 %	31	100 %	37	100 %

Хитрость и склонность к обману Лисы выделяют 53,8 % детей 4 лет, 54,8 — детей 5 лет и 54,0 % детей 6 лет. Дошкольники 4 лет выделяют только 5 адекватных характерологических черт Лисы: хитрая, обманщица, врунья, плохая, злая. Дети 5 лет выделяют 7 черт характера Лисы: хитрая, обманщица, злая, жадная, живая, ловкая, шустрая. Дети 6 лет выделяют 8 черт характера Лисы: хитрая, обманщица, врунья, злая, жадная, придумчивая, интересная, серьезная. Таким образом, мы видим, что дети 6 лет способны лучше понять черты характера манипулятора.

Следующий блок вопросов анкеты был направлен на выявление способности к рефлексии детей дошкольного возраста в ситуации манипуляции. Дети должны были определить, что думают герои сказки Лиса и Волк, являющиеся в данном случае манипулятором и жертвой манипуляции, друг о

друге. Распределение ответов испытуемых на этот блок вопросов анкеты представлено в табл. 5, 6. Значительное количество дошкольников вообще затруднились ответить на вопрос, что думает Лиса о Волке: 38,9 % детей 4 лет, 22,2 — детей 5 лет, 3,7 % детей 6 лет. Количество детей, не ответивших на этот вопрос, с возрастом уменьшается. Причем 5,6 % дошкольников 4 лет, 5,6 — детей 5 лет и 3,7 % детей 6 лет считают, что Лиса размышляет, поймает или нет Волк рыбу хвостом в прорубь.

Таблица 5

Что думает Лиса о Волке?

Суждения	4 года		5 лет		6 лет	
	абс.	отн.	абс.	отн.	абс.	отн.
Что Волка легко обмануть, обхитрить	1	5,6	4	22,2	6	22,2
Чтобы у Волка хвост примерз	4	22,2	2	11,1	2	7,4
Что Волк глупый, доверчивый	1	5,6	3	16,7	6	22,2
Что Волк нехитрый	1	5,6	0	0	0	0
Что Волк хороший и хитрый	1	5,6	0	0	0	0
Поймает Волк рыбку или нет	1	5,6	1	5,6	1	3,7
Что Волк хочет рыбки наловить	1	5,6	1	5,6	1	3,7
Что Волк догадывается, что Лиса его обхитрила	0	0	0	0	1	3,7
Чтобы Волку сделать что-то плохое	0	0	0	0	2	7,4
Что Волк может Лису послушать	0	0	0	0	2	7,4
Что Лиса совершила плохой поступок	0	0	0	0	1	3,7
Что Волк остался грустным	0	0	0	0	1	3,7
Что Лиса голову разбила	0	0	2	11,1	0	0
Ничего	0	0	0	0	1	3,7
Не знаю	7	38,9	4	22,2	1	3,7
Всего	18	100 %	18	100 %	27	100 %

Ответы дошкольников свидетельствуют о том, что они неадекватно понимают, каким Лиса как манипулятор видит Волка — свою жертву. Только 5,6 % дошкольников 4 лет понимают, что Лиса ориентируется при обмане на личностные качества и состояние Волка: Лиса думает, что Волк наивный, простодушный, его можно обмануть. В ответах детей 5 лет указание на то, что Лиса понимает возможность легкого обмана, составляет 22,2 %, а в ответах детей 6 лет — 29,6 %. В ответах детей 6 лет можно найти упоминание того, на что ориентируется Лиса, обманывая Волка: она думает, «...что он глупый, доверчивый» — 22,2 % опрошенных; «...что Волк может ее послушать» — 7,4 % опрошенных. Аналогичная ситуация и при ответах детей на вопрос: «Что думает Волк о Лисе» (табл. 6).

Затруднились ответить на этот вопрос 33,3 детей 4 лет, 8,7 % - детей 5 лет и 8,7 % детей 6 лет. Значительная часть дошкольников считает, что Волк думает, «что Лиса плохая, злая, хитрая, что Лиса не любит его и обманывает его». Это несоответствие представлений детей и реального поведения Волка объясняется тем, что дети приписывают Волку свое понимание качеств и поведения Лисы или ориентируются на традиционный образ Лисы в сказках как хитрой обманщицы. Под властью этих же стереотипов находятся и дети 6 лет, которые также

ответили, что Волк думает, «что Лиса хитрая, что Лиса его обманывает». Дети 4 лет чаще отмечают, что Волк думает, «что Лиса сама поймала рыбу» — 14,3 % опрошенных.

Таблица 6

Что думает Волк о Лисе?

Суждения	4 года		5 лет		6 лет	
	абс.	отн.	абс.	отн.	абс.	отн.
Что Лиса хитрая	3	16,7	2	8,7	4	17,4
Что Лиса его обманула, врет	2	11,1	1	4,3	4	17,4
Что Лиса злая	2	11,1	1	4,3	0	0
Чтобы Лиса его рыбой угостила	2	11,1	0	0	0	0
Чтобы Лису съесть	1	5,6	0	0	0	0
Хочет перехитрить Лису	2	11,1	0	0	0	0
Что Лиса правду говорит, не обманывает	0	0	8	34,8	6	26,1
Что Лиса хороший друг	0	0	1	4,3	1	4,3
Что Лиса умная / гений	0	0	3	13,1	0	0
Что Лиса хорошая, добрая, красивая	0	0	3	13,1	0	0
Что Лисе надо помочь	0	0	0	0	1	4,3
Волк не понял ничего	0	0	0	0	1	4,3
Чтобы Лиса его рыбкой угостила	0	0	0	0	2	8,7
Что они вместе грустные остались	0	0	0	0	1	4,3
Что хочет также проучить Лису	0	0	0	0	1	4,3
Не знаю	6	33,3	2	8,7	2	8,7
Всего	18	100 %	23	100 %	23	100 %

Результаты исследования показывают, что младшие дошкольники не только не распознают факт манипуляции, но и неадекватно оценивают саму жизненную ситуацию. При оценке характера героев детям младшего возраста трудно отойти от установившихся стереотипов в общественном мнении, что Волк — злой, а Лиса — хитрая. Что является тому причиной: низкий уровень общей осведомленности детей или повышенная внушаемость, должно стать предметом дальнейших исследований. К 6 годам дети лучше понимают наличие факта обмана, характер манипулятора и его жертвы, а также то, что манипулятор ориентируется на определенные характерологические свойства своей жертвы [1].

Полученные показатели довольно трудно оценить с точки зрения возрастной нормы, поскольку ее не существует. Установить ее — одна из задач дальнейших исследований.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Романов К. М.** Формирование психологической культуры на уроках литературы / К. М. Романов, О. Н. Романова // Нар. образование. — 1999. — № 1. — С. 91—96.

2. **Романов К. М.** Психологическая культура человека : теоретические основы и методика преподавания / К. М. Романов, О. Н. Романова. — Саранск : Копир, 2007. — 138 с.

3. **Романина М. В.** Формирование психологической компетентности через понимание литературного героя школьниками : автореф. дис. ... канд. психол. наук / М. В. Романина. — Казань, 2003. — 20 с.

Поступила 14.12.10.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ КАК СУБЪЕКТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Н. А. Помелова

В статье рассматриваются психолого-педагогические основы студенческого самоуправления, предлагаются методики работы, приводятся основные формы организации студенческого самоуправления на различных уровнях вузовской системы образования, выявляются значимость и проблемы этого направления деятельности.

В подготовке поколения высоконравственных, интеллектуально развитых, творчески работающих профессионалов — граждан России и интеллигентов — состоит миссия высшего образования, ибо высшая школа всегда выступала не только как институт подготовки специалистов высшей квалификации, но и как институт гражданского воспитания, формирующий личностные качества и общественно активную позицию у студентов. На современном этапе развития российского общества наблюдается возрождение на новой демократической основе студенческих организаций, которые строят свою деятельность исходя из образовательных, профессиональных, социальных потребностей молодежи, интересы которой они представляют, корректируя их с социокультурным контекстом развития молодежи.

Студенчество как основной резерв формирования слоя российской интеллигенции всегда отличалось высокой социальной активностью. В советский период студенческое движение в нашей стране развивалось в условиях однопартийной системы, вследствие чего социально-ориентированная деятельность молодежи заранее программировалась, организационно и идеологически поддерживалась партийно-государственным аппаратом. Сегодня, когда студенческие и молодежные организации лишились такого патронажа и одновременно идейно-политического прессинга, создается впечатление о социальной пассивности студентов российских вузов, включая даже тех из них, кто избрал педагогическую профессию.

Мы разделяем мнение А. Ю. Ховрина и Л. Ф. Шаламовой, которые отмечают: «...современная реальность такова, что в молодежной среде, особенно среди студенчества, стали формироваться, хотя и не слишком ярко, тенденции, связанные с осознанием и переосмыслением молодежью своей гражданской позиции и социальной роли, выраженной в активном, сознательном и созидательном участии в процессах реформирования российского общества» [2, с. 115]. Несомненно, такая позитивная трансформация взглядов части молодежи должна быть учтена и всесторонне поддержана как государством, так и всем обществом.

На смену апатии, аполитичности, равнодушию в студенческой среде приходит стремление к участию в различных формах социально-ориентированной деятельности, связанных, прежде всего, с освоением новых компетенций, необходимых для будущей профессиональной карьеры. В этом особую роль играет студенческое самоуправление (как субъект педагогической деятельности в университете).

Студенческое самоуправление — форма управления, предполагающая активное участие студентов в подготовке, принятии и реализации управленческих решений, касающихся жизнедеятельности высшего учебного заведения или его отдельных подразделений, защите прав и интересов обучающихся, оказании им содействия в конструировании профессиональной биографии и освоении ими социальных и профессиональных компетенций, включение студентов в различные виды социально значимой деятельности. Субъектами студенческого самоуправления могут быть студенческие движения, студенческие организации, выборные общественные органы, инициативные группы или отдельные студенты, представляющие интересы студенческой группы.

Студенческое движение является массовым общественным движением, объединяющим, как правило, студентов различных вузов и выражающим наиболее общие интересы студенчества как социального страта.

© Н. А. Помелова, 2011

Задачей студенческого движения является участие в разработке государственной молодежной политики, определение стратегических направлений студенческого самоуправления, содействие социальному, культурному, духовному и физическому развитию, созданию условий для более полного включения студенческой молодежи в социально-экономическую, политическую и культурную жизнь страны. Участниками студенческих движений являются студенческие организации, студенческие объединения, представители студенческих коллективов, разделяющие его цели и программные установки.

Студенческая организация — это объединение студентов, созданное на основе совместной деятельности для защиты интересов студентов и содействия их социально-гражданскому и профессиональному становлению. Особенностью организации является наличие устава или положения, определяющих их цели, направления деятельности и структуру, а также формально закрепленное членство. Студенческая организация способствует реализации творческого потенциала студенческой молодежи в интересах общественного развития и самого студенчества. Она расширяет возможности молодого человека в выборе жизненного пути, конструировании профессиональной биографии и достижении личного успеха.

Самоуправление играет неоценимую роль в формировании профессионально значимых ценностных ориентации будущих специалистов — выпускников университета. А. А. Усов раскрывает роль студенческой организации в воспитании у студентов чувства социальной ответственности, предполагающего осознание ими собственных мотивов профессиональной деятельности и адекватную оценку своих способностей; понимание социальных ожиданий и требований общества к специалистам высшей квалификации и трезвую оценку того, какие ресурсы может отвлечь социум на реализацию названных требований.

Как субъект педагогической деятельности студенческое самоуправление играет наиболее существенную роль в формировании организаторских способностей будущих специалистов. Становление студента-организатора предполагает, на наш взгляд, достижение им трех «точек роста», включающих несколько содержательных стадий. Исходной «точкой роста» являются участие студента в организаторской деятельности на уровне первичного студенческого коллектива, затем масштаб организаторской деятельности может расшириться до уровня структурного подразделения вуза или университета. Третьей «точкой роста» являются выход студента-организатора в широкий социум, его кооперация с различными молодежными организациями и другими социальными партнерами вне стен вуза. На каждом уровне студент-организатор может занимать различные статусно-ролевые позиции. Наиболее распространенными мы считаем позиции активного наблюдателя, заинтересованного участника, соруководителя, отвечающего за локальный участок деятельности, и лидера — генератора идей. Особенностью предлагаемой нами схемы становления студента-организатора является возможность сочетания статусно-ролевых позиций, характерных для тех или иных студентов в различных точках роста. Так, например, лидер — генератор идей в первичной студенческой группе может выступать в качестве соруководителя на уровне факультета, участника студенческих инициатив в масштабе университета и активного наблюдателя реализации социально значимого проекта в масштабах города, региона, страны.

На наш взгляд, алгоритм организаторской деятельности должен включать следующие элементы: коллекцию студенческих предпочтений, формирование проектной команды, маркетинг идеи, презентацию и реализацию проекта, эволюцию события. Как отмечает П. Е. Решетников, «творческая инициатива возникает тогда, когда организаторская деятельность выступает для студентов в качестве важнейшего средства самореализации, когда она позволяет раскрыться их творческим возможностям» [1, с. 154]. Для того чтобы развивать у студентов инициативу, следует предоставить им определенную свободу в выборе тех дел, которые они могли бы провести, способов их организации. Чем чаще студенты добиваются успеха в организаторской деятельности и чем чаще они получают удовлетворение от нее, тем чаще проявляют творческую инициативу. Коллекцию инициатив орган студенческого самоуправления может собрать такими способами, как анкетирование, интервьюирование, деловая игра, мозговой штурм. Собрав, таким образом, коллекцию студенческих инициатив, необходимо провести мониторинг общественного мнения в студенческом коллективе, с тем, чтобы определить систему предпочтений в отношении к различным идеям, имеющимся в коллекции.

После выявления приоритетной инициативы создается целевая команда для оформления соответствующего проекта, определения его целей, способов реализации и последей-

ствия. Затем проектная команда осуществляет активный маркетинг проектной идеи, привлекая к ее осуществлению внутренних и внешних союзников и партнеров. Основная задача этого этапа — продвинуть идею, сделать ее аттрактивной как для студентов университета, так и для других представителей молодежи. Для продвижения идеи члены команды могут использовать систему паблик рилейшнз — связи с общественностью. Маркетинговые усилия предваряют этап публичного представления и реализации проекта, который в свою очередь завершается аналогией — комплексным анализом и рефлексивной оценкой как самого проекта, так и всего алгоритма организаторской деятельности. Развивая, таким образом, организаторские способности обучающихся, самоуправление выступает как субъект педагогической деятельности в университетах.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Решетников П. Е.** Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей : Рождение мастера / П. Е. Решетников. — М. : ВЛАДОС, 2000. — 274 с.

2. **Шаламова Л. Ф.** Студенческая молодежь и государственная молодежная политика / Л. Ф. Шаламова, А. Ю. Хорват // Соц.-гуманит. знания. — 2007. — № 4. — С. 112–129.

Поступила 22.02.11.

ПОНЯТИЕ «АГРЕССИВНОСТЬ» В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ. ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Л. Н. Цыганова

Проблема агрессивности является одной из актуальных в современном обществе. Агрессия — мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения, приносящее физический либо психический ущерб людям. Наиболее ярко агрессивность проявляется в поведении подростков.

Повышение социально-психологической напряженности приводит к росту агрессивности во всех сферах жизни современного общества. Перегруженность учащихся, дефицит физических движений, несоответствие требований возможностям учеников, необъективность в процессе оценивания их знаний приводят к перевозбуждению, несдержанности, агрессивности. Из-за неповторимости внутреннего мира каждого ребенка, имеющего свои интересы и цели, черты характера и психологические качества, потребности и мотивы деятельности, возникают противоречия и конфликты. Усложняются взаимодействия с окружающими людьми, что может служить причиной проявления агрессивности. Криминогенные явления в обществе оказывают влияние на подростковую среду, способствуют развитию конфликтной социальной позиции современных детей, обусловливают проявление деструктивных форм поведения и искаженного ценностного отношения к себе и окружающему миру. В связи с этим проблема агрессивности, в том числе и в подростковом возрасте, неизменно находится в центре внимания ученых.

В настоящее время агрессивность является предметом исследования ученых: Р. Барона, Л. Ричардсона [3], А. Бандура, Р. Уолтерса [1], Р. Вельдера [4], О. Ф. Кернберга [5], К. Лоренца [8], А. А. Реана [13], И. А. Фурмановой [22] и др. Вместе с тем следует отме-

© Л. Н. Цыганова, 2011

тить, что несмотря на повышенный интерес к исследуемой проблеме недостаточное внимание уделяется изучению психологических особенностей агрессивности у детей. Анализируя современное состояние проблемы агрессивности в психолого-педагогической литературе, можно сказать, что ученые до сих пор спорят по поводу терминологического определения агрессии, но во многом их мнения сходятся. Необходимо иметь в виду и то, что различается поведение самоуверенное, энергичное, направленное на достижение поставленной цели, и поведение, единственная цель которого — причинить боль, навредить или разрушить. Первое — это напористость, второе — агрессия.

Как отмечает С. Л. Рубинштейн, «...агрессия — это физическое или вербальное поведение, направленное на причинение вреда кому-либо» [17]. Определение включает в себя два разных типа агрессии. Оба они свойственны животным: это социальная агрессия, для которой характерны демонстративные вспышки ярости, и молчаливая агрессия, подобная той, что проявляет хищник, когда подкрадывается к своей жертве. У людей психологи различают два типа агрессии: враждебная и инструментальная. Источник враждебной агрессии — это злость. Ее единственная цель — причинить вред. В случае инструментальной агрессии причинение вреда не самоцель, но средство достижения какой-либо иной позитивной цели.

Слово «агрессия» происходит от латинского aggredi, что означает «нападать». До начала XIX в. это понятие было очень широким: агрессивным считалось любое активное поведение — как доброжелательное, так и враждебное. Позднее значение этого слова изменилось, стало более узким. Под агрессией стали понимать враждебное поведение в отношении окружающих людей.

В психологии существует множество точек зрения на возникновение агрессии, ее природу и факторы, влияющие на ее проявление. Но все эти теоретические обоснования подпадают, по мнению Л. Берковец, под следующие четыре категории [2]. Агрессия относится к: врожденным побуждениям и задаткам; потребностям, активизируемым внешними стимулами; познавательным и эмоциональным процессам; актуальным социальным условиям в сочетании с предшествующим научением.

Представим рассмотрение понятия «агрессивность» в разных психологических концепциях.

В психоаналитическом подходе Зигмунд Фрейд считал, что агрессивное поведение по своей природе инстинктивное и неизбежно. В человеке существуют два наиболее мощных инстинкта: сексуальный (либидо) и инстинкт влечения к смерти (танатос) [10]. Энергия первого типа направлена на упрочение, сохранение и воспроизведение жизни. Энергия же второго типа направлена на разрушение и прекращение жизни. Он утверждал, что все человеческое поведение является результатом сложного взаимодействия этих инстинктов, и между ними существует постоянное напряжение. Ввиду того, что существует острый конфликт между сохранением жизни (эросом) и ее разрушением (танатосом), другие механизмы (смещение) служат цели направлять энергию танатоса вовне, в направлении от «Я». А если энергия танатоса не будет обращена вовне, то это вскоре приведет к разрушению самого индивидуума. Таким образом, танатос косвенно способствует тому, что агрессия выводится наружу и направляется на других.

Схожее мнение на происхождение агрессивности наблюдается у представителей экологического подхода. Согласно К. Лоренцу, агрессия берет начало из врожденного инстинкта борьбы за выживание, который присутствует у людей так же, как и у других живых существ. Он считал, что агрессивная энергия генерируется в организме спонтанно, непрерывно, в постоянном темпе, регулярно накапливаясь с течением времени [9]. Также К. Лоренц утверждал, что любовь и дружеские отношения могут оказаться несовместимыми с выражением открытой агрессии [8].

Совершенно противоположный взгляд на природу агрессивности высказал Д. Доллард, который является представителем фрустрационной теории (гомеостатическая модель) [3]. Здесь агрессивное поведение рассматривается как ситуативный, а не эволюционный процесс. Основные положения этой теории звучат так: фрустрация всегда приводит к агрессии в какой-либо форме; агрессия всегда является результатом фрустрации.

В отношении побуждения к агрессии решающее значение имеют три фактора: степень ожидаемого субъектом удовлетворения от будущего достижения цели; сила препятствия на пути достижения цели; количество последовательных фрустраций. То есть, чем в большей степени субъект предвкушает удовольствие, чем сильнее препятствие и чем большее количество реакций блокируется, тем сильнее будет толчок к агрессивному поведению. А если фрустрации следуют одна

за другой, то их сила может быть совокупной, и это может вызвать агрессивную реакцию большей силы.

Когда выяснилось, что индивидуумы не всегда реагируют агрессией на фрустрацию, Д. Доллард и соавторы пришли к выводу, что подобное поведение не проявляется в тот же момент фрустрации прежде всего из-за угрозы наказания. В этом случае происходит «смещение», и результате агрессивные действия направляются на другого человека, нападение на которого ассоциируется с наименьшим наказанием [3].

По теории бихевиористов агрессия представляет собой усвоенное поведение в процессе социализации через наблюдение соответствующего образа действий и социальное подкрепление. То есть идет изучение человеческого поведения, ориентированного на образец.

С точки зрения А. Бандуры, анализ агрессивного поведения требует учета трех моментов: способов усвоения подобных действий; факторов, провоцирующих их появление; условий, при которых они закрепляются [1]. Поэтому существенное значение здесь уделяется обучению, влиянию первичных посредников социализации, а именно родителей, на обучение детей агрессивному поведению. В частности, было доказано, что поведение родителей может выступать в качестве модели агрессии и что у агрессивных родителей обычно бывают агрессивные дети. Также эта теория утверждает, что усвоение человеком широкого диапазона агрессивных реакций — прямое поощрение такого поведения. То есть получение подкрепления за агрессивные действия повышает вероятность того, что подобные действия будут повторяться и в дальнейшем. Вместе с тем существенное значение имеет результативная агрессия, то есть достижение успеха при использовании агрессивных действий. Сюда же относится и викарный опыт, то есть наблюдение поощрения агрессии у других. Социальное поощрение и наказание способствует к побуждению агрессии.

Самопоощрение и самонаказание — модели открытой агрессии, регулируемые поощрением и наказанием, которые человек устанавливает для себя сам. Отметим, что эта теория оставляет гораздо больше возможностей предотвратить и контролировать человеческую агрессию. Тому есть две причины: согласно теории, агрессия — приобретенная модель поведения. Она может быть ослаблена с помощью процедур (устранение условий). С другой стороны, социальное научение предполагает проявление агрессии людьми только в определенных социальных условиях.

В настоящее время теория социального научения является наиболее эффективной в предсказании агрессивного поведения, особенно если есть сведения об агрессоре и ситуации социального развития. Таким образом, проявления агрессии объясняют социальные и логические факторы. Как считает А. Бандура, агрессивность не обязательно должна быть жестокой, она является также нормальной реакцией индивидуума в ходе борьбы за выживание [1]. Агрессивные действия могут быть ослаблены или направлены в социально приемлемые рамки с помощью положительного подкрепления неагрессивного поведения, ориентации человека на позитивную модель поведения, изменения условий, способствующих проявлению агрессии.

Рассмотрев основные теории, объясняющие природу агрессивности, определим основные понятия. Р. Барон и Д. Ричардсон, считают, что агрессия, в какой бы форме она не проявлялась, представляет собой поведение, направленное на причинение вреда другому живому существу, имеющему все основания избегать подобного обращения с собой [3].

Под агрессией, по Э. Фромму, следует понимать любые действия, которые причиняют или имеют намерение причинить ущерб другому человеку, группе людей или животному, а также причинение ущерба вообще всякому «неживому» объекту [21]. Агрессивность, по Р. С. Немову, понимается как враждебность к поведении человека по отношению к другим людям, стремление причинить им неприятности [12].

Проявление агрессии весьма разнообразно. Различают два основных типа агрессивных проявлений: целевая агрессия и инструментальная агрессия. Первая выступает как заранее спланированный акт, цель которого — нанесение вреда или ущерба объекту. Вторая совершается как средство достижения некоторого результата, который сам по себе не является агрессивным актом.

А. А. Реан [15], И. А. Фурманова [21] разработали классификацию агрессивных проявлений, в основу которой положены следующие критерии:

1. По направленности агрессии: направленная вовне, и аутоагрессия, направленная на себя.

2. По цели: интеллектуальная, враждебная.

3. По методу выражения: физическая и вербальная.

4. По степени выраженности: прямая и косвенная.

5. По наличию инициативы: инициативная и оборонительная.

С понятием «агрессия» тесно связано понятие «агрессивные действия». Это проявление агрессивности как ситуативной реакции. Если же агрессивные действия периодично повторяются, то в этом случае следует говорить об агрессивном поведении. Сама же А. А. Реан полагает, что агрессивность подразумевает ситуативное, социальное, психологическое состояние непосредственно перед или во время агрессивного действия [14].

В. Клайн считает, что в агрессивности есть определенные здоровые ноты, которые просто необходимы для активной жизни. Это — настойчивость, инициатива, упорство в достижении цели, преодоление препятствий. Эти качества присущи лидерам.

А. Басс, воспринявший ряд положений своих предшественников, разделил понятия «агрессия» и «враждебность» и определил последнюю как «реакцию, развивающую негативные чувства и негативные оценки людей и событий» [Цит. по: 17, с. 126]. А. Басс и А. Дарки выделили следующие виды реакций:

1. Физическая агрессия — использование физической силы против другого лица.

2. Косвенная — агрессия, окольным путем направленная на другое лицо или ни на кого не направленная.

3. Раздражение — готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость).

4. Негативизм — оппозиционная манера в поведении от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов.

5. Обида — зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия.

6. Подозрительность — в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред.

7. Вербальная агрессия — выражение негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы).

8. Чувство вины — выражает возможное убеждение субъекта, что он является плохим человеком, что поступает зло, а также ощущаемые им угрызения совести.

А. А. Реан [14], К. Бютнер [16] и др. рассматривают некоторые случаи агрессивного проявления как адаптивное свойство, связанное с избавлением от фрустрации и тревоги.

Таким образом, агрессию можно рассматривать как биологически целесообразную форму поведения, которая способствует выживанию и адаптации. С другой стороны, агрессия расценивается как зло, как поведение, противоречащее позитивной сущности людей.

Так какой акт поведения можно считать агрессивным? Т. Р. Румянцева считает, что сегодня на первый план выдвигается нормативный подход [18]. Согласно этой точке зрения, в определении поведения как агрессивного решающее место должно принадлежать понятию нормы. Они формируют своеобразный механизм контроля за обозначением тех или иных действий. Понятие нормы формируется в процессе социализации ребенка. Отсюда поведение будем называть агрессивным при наличии двух обязательных условий: когда имеют место губительные для жертвы последствия; когда нарушены нормы поведения.

Важную роль в становлении агрессивного поведения играют обучение и воспитание. Р. Кратчфилд и Н. Левинсон признают, что наш агрессивными проявлениями возможен контроль, связанный с процессом социализации [3].

Социализацией агрессии можно назвать процесс научения контролю собственных агрессивных устремлений и выражения их в формах, приемлемых в рамках данной цивилизации. В результате социализации многие учатся регулировать свои агрессивные импульсы, адаптируясь к требованиям общества. Другие же остаются весьма агрессивными, но учатся проявлять агрессию тонко: через словесные оскорбления, скрытые принуждения, завуалированные требования и прочее. Третьи ничему не научаются и проявляют свои агрессивные импульсы физическим насилием. И здесь важную роль играют ранний опыт воспитания ребенка в конкретной культурной среде, семейные традиции и эмоциональный фон отношения родителей к ребенку.

Важной индивидуально-психологической характеристикой, связанной с агрессией, является импульсивность. (В биологических исследованиях широко используется дихотомия «импульсивная/спланированная агрессия».) Учеными обнаружены наибольшие фенотипические корреляции между импульсивностью и таким измерением агрессивности, как раздражительность. Кроме того, импульсивность и раздражительность в большей степени связаны с действием одних и

тех же генетических и средовых эффектов, чем импульсивность и другие аспекты агрессии.

К внешним проявлениям агрессии, как отмечает Л. Берковец, имеют отношение различные биологические процессы и нейроструктуры [1]. Действительно, можно говорить о наследуемой склонности к криминальному поведению, но это отнюдь не означает, что агрессия как таковая просто передается из поколения в поколение. Половые гормоны, особенно тестостерон, в какой-то степени действительно «замешаны» в преступлениях, связанных с применением насилия. Однако специальные исследования ученых показали, что степень их влияния довольно ограничена. Более того, есть все основания думать, что и механизм исследования предрасположенности к агрессии и механизм влияния половых гормонов на степень агрессивности человеческого поведения могут иметь общую природу. То есть не исключено, что существуют некие биологически терминированные личностные характеристики или диспозиции (например, потребность в повышенном уровне эмоциональной стимуляции, стремление к доминированию), которые и создают видимость существования тесной взаимосвязи между гормонами и агрессией или склонности к криминальному поведению как черты фамильного сходства.

Таким образом, проанализировав современное состояние проблемы агрессивности в психолого-педагогической литературе, можно сказать, что на развитие агрессивности влияют биологические и социальные факторы. Биологические обусловлены генотипом, определенным набором хромосом и т. д. К социальным относятся социальные условия, в которых растет ребенок, его ближайшее окружение.

Агрессивные действия у ребенка можно наблюдать уже с самого раннего детства. В первые годы жизни агрессия проявляется почти исключительно в импульсивных приступах упрямства, часто не поддающихся управлению взрослыми. Выражается это, чаще всего, вспышками злости или гнева, сопровождающихся криком, брыканием, кусанием, драчливостью.

Как отмечает И. Ю. Кулагина, в годовалом возрасте нормальным явлением может считаться замахивание ребенка на мать за то, что она сделала что-то неприятное ему [7]. На втором году жизни возрастает активность ребенка. С расширением возможностей самостоятельных действий возрастает независимость в поведении ребенка. Нолчас это стремление к независимости — знаменитое «Я сам!» — выливается в первые попытки маленького человека настоять на своем вопреки желанию родителей.

К трем годам жалобы на упрямство сына или дочери звучат настойчивее. В этот период дети 2—3 лет попадают в детские сады, где, как отмечают М. Д. Лисина, В. Мухина [11], Л. Д. Кошелева, начинает формироваться опыт взаимодействия со сверстниками как процесс более или менее длительного поддержания и навертывания действий, направленных на другого. В этот период агрессия носит инструментальный характер. Конфликты между детьми чаще всего возникают в ситуации обладать вещью, обычно игрушкой. Проявление агрессивности в этом возрасте, главным образом, зависит от реакции и отношения родителей к тем или иным формам поведения. Если родители и воспитатели относятся нетерпимо к любым проявлениям открытой агрессии, то в результате могут формироваться символические формы агрессивности: нытье, фырканье, упрямство, непослушание и другие виды сопротивления, а также проявления косвенной агрессии.

Как отмечает И. А. Фурманов, в этом возрасте усиливается «исследовательский инстинкт» [21], и в это же время малыш сталкивается с целой системой новых для его опыта запретов, ограничений и социальных обязанностей. Попадая в конфликтную ситуацию между спонтанным интересом и родительским «нельзя», ребенок нередко испытывает сильнейшую депривацию — ограничение возможности удовлетворения своих потребностей. Другими словами, приходит к состоянию фрустрации. Ребенок воспринимает эту ситуацию как акт отвержения со стороны родителей. Невозможность разрешения конфликта приводит к тому, что в нем просыпаются злость, отчаяние, агрессивные тенденции.

Однако, если раньше родители на агрессивность ребенка реагировали лаской, то теперь они чаще прибегают к угрозам, лишению удовольствий, изоляции. А. Фромм указывает на существование феномена «перенесения», который в три-четыре года является одной из самых обычных примет агрессивности [20]. Суть его в том, что ребенок не осмеливается в этом возрасте открыто излить свою злость на мать и переносит гнев и агрессивность на другой, гораздо более безобидный объект. Ребенок не может взять верх над матерью с отцом прежде всего потому, что они взрослые и пользуются реальным авторитетом. К тому же ребенку уже привито чувство уважения и послушания, пусть даже

с применением угроз и наказаний. По мнению Л. М. Семеняк, ребенок к актам насилия может относить довольно широкий спектр действий, в который включаются даже такие, как лишение лакомства, игрушки, вербальные внушения, произнесенные повышенным тоном [18]. К шести-семи годам к инструментальной агрессии начинает примешиваться агрессия, адресованная другому человеку лично.

Р. Бэрон, Д. Ричардсон указывают на зависимость между практикой семейного руководства и агрессивным поведением у детей, которая сосредоточилась на характере и строгости наказаний, а также на контроле родителями поведения детей [3]. В общем и целом выявлено, что жестокие наказания связаны с относительно высоким уровнем агрессивности у детей, а недостаточный контроль и присмотр за детьми коррелирует с высоким уровнем асоциальности и зачастую сопровождающимся агрессивным поведением.

И. А. Фурманов в своем исследовании также выявил два главных фактора, определяющих возможное развитие агрессивности в поведении ребенка: снисходительность, т. е. степень готовности родителей прощать поступки, понимать и принимать ребенка и строгость наказания родителями агрессивных проявлений ребенка [21].

Наименее агрессивны те дети, родители которых не были склонны ни к снисходительности, ни к наказанию. Их позиция — в осуждении агрессии и доведении этого до сведения ребенка, но без строгих наказаний в случае проступка. Родители более агрессивных детей вели себя так, как будто любое поведение детей приличное, не делая свое отношение к агрессии более ясным. Однако, когда ребенок совершал проступок, он бывал строго наказан. Строгость, если она последовательна и достаточно чувствительна для ребенка, может привести к подавлению агрессивных импульсов в присутствии родителей, но вне дома ребенок будет вести себя еще более агрессивно. Кроме того, склонный к телесному наказанию родитель, хотя и ненамеренно, подает ребенку пример агрессивного поведения. Ребенок в этом случае делает вывод, что агрессия по отношению к окружающим допустима, но жертву всегда нужно выбирать меньше и слабее себя. Он узнает, что физическая агрессия — средство воздействия на людей и контроля над ними и будет прибегать к нему при общении с другими детьми. Если наказание слишком возбуждает и расстраивает детей, они могут забыть причину, породившую подобные действия родителей.

В. И. Гарбузов выделил три типа негативных отношений родителей к ребенку [19]:

Тип А — отвержение (неприятие ребенка, демонстрация недоброжелательного отношения). Этот тип формирует у ребенка ощущение покинутости, незащищенности, неуверенности в себе. Ребенок не чувствует поддержки, «стены» за которую можно спрятаться. Кроме того, отвержение разрушает механизм идентификации (ребенок не принимает родительские убеждения). При холодных эмоциональных отношениях он не имеет позитивных поведенческих моделей реагирования. Это снижает способность саморегуляции ребенка. Так, Г. Эберлейн определяет агрессивность как «отчаяние ребенка, который ищет признания в любви» [цит. по: 23].

Тип Б — гиперсоциализация (сверхтребовательное отношение: чрезмерная критика, придирчивость, наказание за малейшую провинность). Второй тип вроде бы предоставляет ребенку образец для развития и направлен на формирование сильной, волевой личности, но все же приводит к негативным результатам — озлобленности, стремлению делать запретное «исподтишка» и прочее. Здесь критика со стороны родителей обычно не является конструктивной и потому не приводит к положительным результатам. Критика в адрес ребенка формирует у него чувство неполноценности, тревожности и ожидания новых неудач. Чаще всего, как отмечал А. А. Реан, ребенок, занимающий такое положение в семье, оказывается несостоятельным и не способным занять высокое положение в группе [14]. И эта несостоятельность приводит к тому, что агрессивное поведение ребенка служит ему для самоутверждения в группе.

Тип В — гиперопека (эгоцентрическое воспитание: сверхзаботливое отношение, при котором ребенок лишен возможности самостоятельно действовать). Гиперопека также нарушает нормальное развитие личности. Она предоставляет ребенку возможность получения родительской ласки и любви, однако, чрезмерный уход приводит к инфантилизму, несамостоятельности, неспособности принимать решения и противостоять стрессам, снижает личностные способности к саморегуляции. Такие дети, считает А. А. Бодалев [19], чаще всего становятся жертвами агрессии. Они не способны постоять за себя, у них наблюдается косвенная агрессия, т. е. свои негативные эмоции они вымещают на других предметах (рвут книги, раскидывают игрушки, накалывают игрушки в игре и т. д.).

Наиболее ярко агрессивность проявляет-

ся в поведении подростков. Это объясняется рядом причин: психофизиологическими особенностями, наличием кризиса подросткового возраста, формированием самосознания, проявлением чувства взрослости. Подростковый возраст является одним из ключевых этапов в процессе становления эмоционально-волевой регуляции в формировании личности.

Согласно Р. В. Овчаровой [12] это период, в который влияние эмоций на духовную жизнь становится наиболее очевидным. Для него характерны легкая возбудимость, смена настроений и переживаний. При определенных обстоятельствах (контакт с родителями, учителями, товарищами) подросток может проявить большую импульсивность в поведении.

Резко выраженные психологические особенности получили название «подросткового комплекса». Он включает в себя перепады настроения от безудержного веселья до уныния и обратно, а также попеременное (и даже одновременное) проявление ряда полярных эмоциональных реакций. Причем достаточных, значимых причин для подобной смены настроения подростка зачастую просто не существует.

Сентиментальность, как указывает Л. В. Мудрик [10], порой уживается с поразительной черствостью, болезненная застенчивость — с развязностью, желание быть признанным и оцененным другими с показной независимостью и т. д. Формирование личности подростка, расширение круга его интересов, развитие самосознания, новый опыт общения со сверстниками, как правило, ведут к интенсивному социальному росту. В подростковом возрасте больше, чем в любом другом, отмечается захваченность растущего человека переживаниями, связанными с добром, сочувствием, способностью жертвовать своими запросами, потребностями для других людей.

Большинство подростков испытывают трудности, общаясь с родителями, часто конфликтуют с ними. Желание снять эмоциональную зависимость от родителей гораздо больше выражено у мальчиков, чем у девочек.

Подросток социально ориентирован (В. С. Мухина [11]), он стремится быть как все в отношении к нормативному поведению. В то же время он стремится утвердить свою уникальность, быть «лучше», чем другие, и настаивает на том, чтобы его «не путали» с другими. В результате подростки нередко проявляют асоциальное поведение, что утверждает их в собственных глазах.

Нарушение подростками нормативного поведения — весьма распространенное явление. Вхождение в социальное пространство при развитой рефлексии позволяет подростку проникнуть в глубины своей индивидуальности. Чувство взрослости — новообразование. Когда говорят, что ребенок взрослеет, имеют в виду становление его готовности к жизни в обществе взрослых людей, причем как равноправного участника этой жизни. Сравнивая себя со взрослым, подросток приходят к заключению, что никакой разницы нет. Он начинает требовать от окружающих, чтобы его больше не считали маленьким, он осознает, что также обладает правами. Центральное новообразование этого возраста — возникновение представления о себе как о «не ребенке». Подросток начинает чувствовать себя взрослым, стремится быть и считаться взрослым, он отвергает свою принадлежность к детям. У него нет ощущения подлинной, полноценной взрослости, зато есть огромная потребность в признании его взрослости окружающими.

Отрочество, подростковый возраст, по Р. В. Овчаровой, представляет собой период жизни от детства до юности в традиционной классификации (от 11—12 до 14—15 лет) [12]. В этот самый короткий по астрономическому времени период подросток проходит великий путь в своем развитии: через внутренние конфликты с самим собой и с другими, через внешние срывы и восхождения он может обрести чувство личности. Однако общество жестоко игнорирует его.

Известно, что на путь асоциального поведения человек становится обычно в период, когда он еще не вполне сформировался как гражданин, иными словами, чаще это происходит именно в подростковом возрасте.

Одной из основных причин того, что подросток становится на противоправный путь, является разрыв его связей, вследствие того что окружающие, являющиеся для подростка конкретным его воплощением, оказываются по разным причинам недостаточно для него авторитетными или даже несправедливыми. Другая причина — недостаточное чувство собственной принадлежности к обществу. Известно, что начало противоправной деятельности для некоторых подростков связано с их запугиванием представителями уголовного мира, с которыми в той или иной ситуации случайно или неслучайно оказались в контакте. Именно в этот ответственный момент решающим оказывается то, что в главной степени подросток осознает себя членом коллектива, общества в целом, в опре-

деленной степени он чувствует за собой их поддержку, он уверен в себе.

Престижность группы, как известно, сплошь и рядом ставится подростком выше авторитета родителей и учителей. В группах возникают своеобразные социально-психологические феномены: психическая индукция, внушаемость, мнение, слухи, подражание и т. д. Подражает подросток чаще всего своему более колоритному или «удачливому» сверстнику, копирует с него формы поведения, которые по общечеловеческим понятиям могут быть нежелательными (курение, употребление спиртных напитков, жаргон и т. п.).

Таким образом, группа сверстников для подростка является той непосредственной микросоциальной средой, без которой он не может обойтись. В группе равных по социальному статусу подростки находят эмоциональный настоящий контакт и понимание, потому что ее членов волнуют одни и те же или близкие вопросы. В общении друг с другом они удовлетворяют жажду в интересующей их информации. В группе сверстников подростку представляется возможным утверждаться в своих личностных качествах, в эффективности своей деятельности, сравнивать себя с себе подобными.

По мнению М. Ю. Кондратьева, группа во многом диктует подростку формы поведения и формирует определенные позиции и отношение к себе и окружающим [6].

Если ребенок находится в асоциальной группе, то нормой здесь будет считаться проявление агрессивности как вербально, так и физически. Кроме того, подростки черпают знания о моделях агрессивного поведения из следующих основных источников. Семья может одновременно демонстрировать модели агрессивного поведения и обеспечивать его подкрепление. Вероятность агрессивного поведения детей зависит от того, сталкиваются ли они с проявлениями агрессии у себя дома. Агрессии они также обучаются при взаимодействии со сверстниками, зачастую узнавая о преимуществах агрессивного поведения во время игр. И, наконец, дети учатся агрессивным реакциям не только на реальных примерах (поведение сверстников и членов семьи), но и на символических, предлагаемых масс-медиа. Современные телевидение, печать, радио, Интернет поставляют юным пользователям массу примеров и действий по проявлению агрессии и агрессивного поведения. Жестокость, равнодушие, игнорирование культурно-нравственных и духовных норм общества, добрых семейных традиций подсознательно формируют у ребенка «правильный» образ сильной личности. Мощная всевозможная реклама, основанная на возбуждении половых инстинктов человека, развращает детей, создает лживое представление о взаимоотношениях мужчины и женщины.

На сегодняшний день существует еще одна важная проблема в воспитании детей. В современных условиях родители (основная масса) в целях достойного материального обеспечения семьи трудятся сразу в нескольких местах. Времени на детей и детские проблемы физически не остается. И часто бывает, что в важные моменты жизни ребенка родителей не оказывается рядом. Печально, что многие мамы и папы не замечают этапы развития и становления личности своего ребенка, поскольку бесконечно озабочены денежным вопросом. К сожалению, они забывают о том, что ребенок в первую очередь нуждается в их любви, понимании и ласке. На духовное развитие детей у пап и мам зачастую не только нет времени и сил, но и желания. Самоотверженных, искренне любящих и понимающих родителей в современном обществе становится все меньше.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод что:

1. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что проблема агрессивности является одной из актуальных в современном обществе. Из всего разнообразия трактования агрессивности нами было выбрано следующее определение: агрессия — мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), приносящее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт (отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности).

2. Проявление агрессивности связано с биологическими и социальными факторами. Обзор взаимосвязи между отношениями родителей и ребенка, стилем семейного руководства и агрессивным поведением позволяет сделать вывод, что это — факторы, предопределяющие агрессивное поведение ребенка.

3. Наиболее ярко агрессивность проявляется в поведении подростков. Это объясняется рядом причин: психофизиологическими особенностями данного возраста, наличием кризиса подросткового возраста, формированием самосознания, проявлением чувства взрослости.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПСОК

1. **Бандура А.** Подростковая агрессия / А. Бандура, Р. Уолтерс. — М. : Академия, 1999. — 512 с.

2. **Берковец Л.** Агрессия. Причины, последствия, контроль / Л. Берковец. — М. : Академия, 2001. — 512 с.

3. **Бэрон Р.** Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. — СПб. : Питер, 1997. — 336 с.

4. **Вельдер Р.** К вопросу о феномене подсознательной агрессивности / Р. Вельдер // Обществ. науки и современность. — 1993. — № 3. — С. 183—190.

5. **Кернберг О. Ф.** Агрессия при расстройствах личности / О. Ф. Кернберг. — М. : Гардарики, 1998. — 368 с.

6. **Кон И. С.** Психология старшеклассника / И. С. Кон. — М. : Педагогика, 1982. — 240 с.

7. **Крутецкий В. А.** Психология подростка / В. А. Крутецкий. — М. : Просвещение, 1965. — 315 с.

8. **Личко А. Е.** Эти трудные подростки / А. Е. Личко. — Л. : ЛГПИ, 1973. — 171 с.

9. **Лоренц К.** Агрессия (так называемое «зло») / К. Лоренц. — М. : Пресс, 1994. — 269 с.

10. **Маркузе Г.** Эрос и цивилизация / Г. Маркузе. — М. : Наука, 1995. — 304 с.

11. **Мухина В. С.** Психология детства и отрочества / В. С. Мухина. — М. : Ин-т практ. психологии, 1998. — 788 с.

12. **Немов Р. С.** Психология образования / Р. С. Немов. — М. : ВЛАДОС, 2003. — 608 с.

13. Психология человеческой агрессивности / К. В. Сельченок. — М. : Сфера, 1999. — 656 с.

14. **Реан А. А.** Агрессия и агрессивность личности / А. А. Реан // Психол. журн. — 1996. — № 5. — С. 3—18.

15. **Реан А. А.** Агрессия в структуре поведения возбудимой и демонстративной личности / А. А. Реан // Ананьев. чтения. — 1997. — № 2 (97). — С. 13—16.

16. **Реан А. А.** Гендерные различия структуры агрессивности у подростков / А. А. Реан, П. Б. Трофимов // Актуальные проблемы деятельности практических психологов. — 1999. — № 3. — С. 6.

17. **Рогов Е. И.** Настольная книга практического психолога : в 2 кн. Кн. 1 : Система работы психолога с детьми разного возраста / Е. И. Рогов. — М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. — 384 с.

18. **Румянцева Т. Г.** Агрессия и контроль / Т. Г. Румянцева // Вопр. психологии. — 1992. — № 5/6. — С. 35—40.

19. **Семенюк Л. М.** Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции / Л. М. Семенюк. — М. : Академия, 1996. — 54 с.

20. **Филиппова Г.** Ребенок для родителей и родители для ребенка / Г. Филиппова // Семья и школа. — 2001. — № 7—8. — С. 8—9.

21. **Фромм Э.** Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. — М. : Гардарики, 1994. — 299 с.

22. **Фурманов И. А.** Детская агрессивность / И. А. Фурманов. — М. : Сфера, 1996. — 192 с.

23. **Эльконин Д. Б.** Психическое развитие в детских возрастах : избр. психол. тр. / Д. Б. Эльконин. — Воронеж : Ин-т практ. психологии, 1997. — 416 с.

Поступила 28.02.11.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРЕНАТАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ И ОТНОШЕНИИ К ПРЕНАТАЛЬНОМУ ПЕРИОДУ НАРОДОВ ФИННО-УГОРСКОЙ ГРУППЫ

З. А. Савелькина

Статья изучает особенности пренатального воспитания финно-угорских народов. Раскрывает культурную самобытность отношений данного народа к пренатальному периоду, содержащихся в поверьях, традициях и обычаях, и подчеркивает их психолого-педагогическую особенность.

Перинатальное воспитание, которому в последнее время уделяется особое внимание, как к наиболее эффективному способу морального и физического оздоровления будущего поколения, уходит корнями в далекое прошлое. Уже несколько столетий назад у разных народов существовали свои способы воздействия на будущего малыша, формирования его характера, что доказывает факт осознания ими возможности и значимости воспитания уже в этот период для формирования личности еще не появившегося на свет человека.

В исторически сложившихся географических и социальных условиях возникали различные суеверия, легенды и традиции, затрагивающие все аспекты жизни, в том числе и перинатальный период. У разных народов они были свои, в чем-то отличные, а в чем-то схожие с другими общностями. Изначально основанные на мировоззрении и культурной самобытности определенных народов, многие приметы и сегодня соблюдаются, так как передают мудрость поколений и опыт многовековых наблюдений наших предков.

Финно-угорские народы также придавали рождению ребенка особое, порой сакральное, значение. У карел, например, считалось, что «...для появления здорового потомства невесте и жениху после венчания полагалось выпить сначала молока, а после — ягодного сока. Тогда дети рождались белолицые и румяные» [8, с. 43].

К беременным женщинам проявлялась особая забота и внимание с целью благополучного течения данного периода и гармоничного развития в первую очередь плода. На протяжении веков у финно-угорских общин формировался определенный неписаный кодекс правил поведения женщины в период беременности. Уже в конце XIX — начале XX столетия существовал целый ряд предписаний, которые надлежало выполнять женщине, вынашивающей ребенка.

Психолого-педагогическая особенность этих правил как способа воздействия на ребенка, заботы о его физическом, умственном и моральном здоровье задолго до рождения посредством его самого первого и главного наставника, а именно матери, заключается в характерной для финно-угорских народов формулировке в виде табу, запретов и предписаний. Через систему запретов можно было выявить общие представления о том, каким надлежало быть будущему соплеменнику и как должна себя вести мать во время беременности.

Чтобы ребенок родился здоровым и не имел физических недостатков, с момента наступления беременности и до родов женщина должна была придерживаться этого ряда запретов, включающих в себя правила поведения практически для всех видов деятельности.

Считалось, что беременная, «...опасаясь сглаза, должна была скрывать свое положение как можно дольше и ни в коем случае не рассказывать о времени родов. Когда же ее статус становился известен родным, старшие женщины следили за тем, чтобы будущая мать строго следовала определенным предписаниям» [9, с. 80].

Нарушение запретов на посещение «нечистых» мест, на употребление некоторых видов пищи, использование специфической лексики могло отразиться на облике, здоровье, поведении будущего ребенка и даже на его способности стать полноценным представителем своей этнической группы [9, с. 81].

Склонность ребенка к воровству или сквернословию часто объяснялась тем, что

© З. А. Савелькина, 2011

«...мать во время беременности брала чужое и употребляла бранные слова» [7, с. 16].

Считалось что некоторые «неудачные» с точки зрения представлений о традиционной привлекательности черты внешности могли появиться также в силу нарушения родителями определенных запретов. Например, бесермяне утверждали, что «...беременной нельзя стричь волосы, иначе она сократит жизнь ребенка» [7, с. 132].

«Нельзя смеяться над калекой — новорожденный будет с физическими недостатками. Нельзя бить животных, убивать насекомых — младенец родится мертвым или с родимыми пятнами на теле» [9, с. 86]. По мнению марийцев, «мать, присвоившая чужой предмет, особенно если он темного цвета, подвергала дитя риску родиться с пятнами» [5, с. 86].

Таким образом, мать несла ответственность не только за жизнь и здоровье будущего ребенка, но и за его внешнюю и внутреннюю красоту. А если на лице у новорожденного было пигментное пятно, окружающие могли сказать, что «мать собаку пнула», если кожа малыша отдавала желтизной — «много лиц ела» [9, с. 85]. Причину несоразмерности частей тела усматривали в том, что беременная женщина производила непозволительные виды деятельности. Например, такая особенность, как непропорционально длинные руки, по представлениям некоторых народов (в частности, мордвы, удмуртов, карел и др.), связана с тем, что «женщина развешивала белье и высоко поднимала руки» [4, с. 45]. Также беременной нельзя было «работать внаклонку» [4, с. 68]. Будущая мать не должна была ничего шить и вязать, иначе «...ребенок в утробе запутается в пуповине» [2, с. 47]. У марийцев считалось, что «...беременная женщина не должна сидеть, положив ногу на ногу, иначе младенец будет кривоногим» [5, с. 86].

Необходимо также отметить педагогически грамотно поставленную цель этих запретов — воспитания ребенка уже в перинатальный период посредством воздействия положительных паттернов и психологически тонко «настроенный» инструмент воздействия на мать, на ее сознательность, зарождения в ней чувства ответственности за новую жизнь внутри нее, создание положительных установок.

У финно-угорских народов, считавших, что необходимо принимать меры по сохранению здоровья ребенка задолго до его появления на свет, особое значение придавалось магической защите. Беременная женщина носила при себе различные амулеты и обереги: иголки с обломанными ушками, острые металлические предметы, когти и зубы животных, рыб и т. д. [1, с. 42]. Особенно эффективными и обязательными считались обереги, якобы закрывающие, ограждающие тело беременной и плод от проникновения вредоносных сил, дурного глаза, от возможности подмены. Такой защитой могли служить веревочка, кусочек сети, поясок на талии, нитка с ягодой пиона, бусы, крестик на шее, платок на голове и т. д. [1, с. 43]. В некоторых случаях беременная могла носить два пояса, повязав один под одеждой. Считалось, что функцию оберега выполняла булавка или брошка, приколотая с изнанки одежды [1, с. 61]. Все эти на первый взгляд абсурдные суеверия не лишены смысла, ведь помогают беременной женщине побороть чувство тревоги за свое чадо, создавая благоприятную атмосферу для его развития.

По представлениям марийцев, в период беременности женщина должна была соблюдать предписанные обычаем запреты в отношении определенных предметов и действий. Чтобы роды прошли благополучно, а ребенок был здоров, ей запрещалось хранить что-нибудь за пазухой. Это якобы вело к появлению у младенца бородавок или пигментных пятен [5, с. 89]. Нельзя было перешагивать через оглоблю, ибо это могло привести к рождению ребенка-горбуна. Чтобы ребенок не родился с загнутой шеей, беременной запрещалось переступать и через коромысло. Женщины остерегались пить из ведра: ребенок будет сопливым. Беременной советовали не употреблять в пищу куриную печень: у младенца будут синие губы. Она не должна была садиться на стул деда или престарелого члена семьи, ей запрещалось смотреть на покойника и т. д. Если беременная участвовала в похоронах близкого человека, то ей следовало носить в кармане серебряную монету [5, с. 91].

Еще очень интересен такой факт, что, по представлениям карел, характер будущего ребенка зависел от поведения матери в момент первого шевеления плода: «На кого беременная посмотрит в этот момент, таким по характеру и внешнему виду и становился будущий ребенок» [3, с. 61].

Весьма любопытны сведения и о запретах беременной, записанные в начале XX в. финским исследователем Самули Паулахарью: «Нельзя решето в руки брать — у ребенка глаза болеть будут. Нельзя сидеть на пороге — будет ребенок завистливым. Нельзя на обгорелом дереве сидеть — ребенок будет черноголовый. Нельзя сидеть на оглобле, когда сани на улице,

а оглобли на земле, — ребенок будет кривой. После бани нельзя сушить лицо полотенцем — ребенок будет краснощеким. Нельзя ходить под ситом или под тканью — останется ребенок низкорослым. Нельзя смотреть на заячью морду — ребенок будет некрасивым» [10].

Также, согласно поверьям, «...опасно наблюдать за раделкой животных или смотреть на пожар — ребенок будет страдать эпилепсией. Нельзя ходить на кладбище, там беременную подстерегает калме — дух смерти ребенка. Следует остерегаться ходить в лес, где можно встретить медведя. Ведь если в утробе мальчик, медведь сразу же набросится и убьет, ведь он знает: кто носит мальчика — носит его будущего врага. Беременной женщине нельзя ругаться и спорить — будет ребенок сквернословить. Нельзя петь — родится плакса. Надо ходить в чистой одежде — ребенок будет чистюлей...» [7, с. 106].

Множество запретов касалось и еды: «Есть рыбьи головы — значило обречь дитя на головные боли. Жареную картошку — подарить ему дурную внешность» [6, с. 115]. «Если есть с тарелки — ребенок будет с большим ртом. Если пробовать пищу прямо из котелка — ребенок будет вором, а если еще и тайком — родится злюка. Если есть соль - ребенок будет жадным...» [3, с. 52].

Таинство зарождения новой жизни было сопряжено с целым рядом мер по ее защите. В основе обычаев, связанных с вынашиванием младенца, естественно, приоритетом было стремление создать максимум условий для рождения здорового и красивого ребенка. И сегодня мы можем убедиться в медицинской, психологической и педагогической грамотности и оправданности некоторых из описанных обычаев и верований тех времен, касающихся перинатального периода.

Таким образом, уже в далекой древности наши предки имели представление о том, что нравственные качества, основы характера и внешности не только закладываются, но и подвергаются корректировке уже на этапе беременности. Комплекс табу, правил и обычаев, связанных с вынашиванием ребенка, опосредованно раскрывает те физические и нравственные качества человека, которые в сообществе были желательны или, напротив, являлись отклонением от нормы. А ряд предписаний как педагогические и психологические способы воздействия помогали формировать личность еще не родившегося ребенка, воспитывая в нем основы толерантности, порядочности, доброты и многих других положительных черт, для появления на свет достойного представителя финно-угорских народностей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Байбурин А. К.** Ритуал в традиционной культуре / А. К. Байбурин. — СПб. : Наука, 1993. — 92 с.

2. **Беляева Н. Ф.** Родильные обряды мордвы-мокши Атюрьевского района Мордовской АССР / Н. Ф. Беляева // Этнокультурные процессы в Мордовии / редкол.: В. И. Козлов, А. С. Луагин, И. М. Петербургский [и др.]. — Саранск, 1982. — С. 43—54.

3. **Винокурова И. Ю.** Дети в некоторых обрядах и представлениях вепсов / И. Ю. Винокурова // Обряды и верования народов Карелии. Человек и его жизненный цикл. — Петрозаводск, 1994. — С. 51—63.

4. **Владыкин В. Е.** Религиозно-мифологическая картина мира удмуртов / В. Е. Владыкин. — Ижевск : Удмуртия, 1994. — 384 с.

5. **Молотова Т. Л.** Родильные обряды марийцев / Т. Л. Молотова // Полевые материалы марийской этнографической экспедиции 80-х гг. — Йошкар-Ола, 1993. — С. 85—94.

6. **Семенов В. А.** Традиционное воспитание детей у народов Сибири / В. А. Семенов. — М., 1988. — 193 с.

7. **Семенов В. А.** Традиционная семейная обрядность народов Европейского Севера / В. А. Семенов. — СПб. : Изд-во СПбГУ, 1992. — 158 с.

8. **Сурхаско Ю.** Семейные обряды и верования карел : конец XIX — начало XX в. — Л. : Наука, Ленингр. отд-ние, 1985. — 172 с.

9. **Федянович Т. В.** Мордовские народные обряды, связанные с рождением ребенка (конец XIX в. — 1970-е годы) / Т. В. Федянович // Сов. этнография. — Саранск, 1979. — С. 79—86.

10. http://www.perinatal.org.ua

Поступила 15.07.09.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «ИСТОРИЯ МОРДОВСКОЙ КУЛЬТУРЫ» В РУСЛЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

Л. И. Лашмайкина

В статье раскрываются основные закономерности построения процесса обучения в рамках деятельностного подхода в системе высшего образования на примере курса «История мордовской культуры».

Система образования, в том числе и высшего, в настоящее время испытывает определенные трудности. В условиях рыночной экономики максимальные шансы на успех имеют те учебные заведения, которые непрерывно повышают качество подготовки специалистов и используют для этого все возможные резервы. Отсюда основная цель образования на современном этапе требует формирования у студентов такой системы знаний и умений, которая позволила бы объяснять, оценивать наиболее существенные, важные стороны происходящих явлений. Анализ научной литературы, посвященной рассматриваемой проблеме показал, что актуальность научных поисков не только сохраняется, но и обостряется в последнее время в связи с рядом факторов. Во-первых, необходимость рассмотрения данной проблемы обусловлена возросшими требованиями к будущим специалистам, способных быстро и мобильно решать проблемы, которые возникают в профессиональной деятельности, заниматься самообразованием. Во-вторых, развитие науки и практики достигло такого уровня, что студент не в силах усвоить и запомнить все необходимое для своей будущей работы. Поэтому необходимо усваивать такой учебный материал, который при своем минимальном количестве вооружит его максимальным количеством информации и, с другой стороны, позволит в дальнейшем успешно работать в ряде областей. Важно вместе с тем всесторонне развивать общий интеллект у студентов, способности решать различные задачи, в том числе и профессиональные.

В качестве альтернативы информационной модели обучения может выступать деятельностная концепция подготовки специалиста. Данная концепция позволяет рассматривать профессиональное обучение как формирование уникальной индивидуально-творческой личности специалиста и строить обучение в соответствии не только с логикой предмета преподаваемой науки, но и с логикой развития личности. Это открывает реальную возможность разумно разрешать проблемы формирования профессионального мышления теоретического типа как необходимого условия профессионального мастерства. Последнее, как доказано исследователями научной школы Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, складывается в процессе выполнения обучающимися учебной деятельности [1]. Поэтому содержание учебных предметов необходимо разрабатывать в соответствии с ее особенностями и структурой. Отсюда, по нашему мнению, задача построения учебного процесса заключается в том, чтобы его содержание и способ овладения им формировали необходимый уровень способностей и культурных ценностей личности. Знания при этом должны учащиеся усваивать не созерцательно, а в форме предметно-чувственной деятельности. Следует специально отметить, что содержание учебной деятельности диктуется и определяется профессиональной деятельностью специалистов в той или иной сфере труда. Таким образом, категория учебной деятельности является тем исходным, базисным понятием, которое необходимо использовать и в вузовском обучении [3, с. 25]. Это открывает реальную возможность разумно разрешать проблемы формирования профессионального мышления теоретического типа как необходимого условия профессионального мастерства.

Наш подход к определению содержания и методов профессионального обучения в вузе базируется на следующих основных положениях: 1) в высшей школе должно осуществляться целенаправленное формирование у студентов целостного профессионального мышления теоретического типа; 2) в ходе профессиональной подготовки студентов необходимо овладевать особыми познавательными средствами и способами (такими как содержательный анализ, рефлексия, планирование); 3) центральной категорией про-

© Л. И. Лашмайкина, 2011

фессионального мышления является категория того предмета, генезис и развитие которого, главным образом, и реализуется в данной профессии (для историка-культуролога таким предметом является историко-культурный процесс развития и зависимость его от природных факторов внешней среды и социально-экономических связей развития общества в целом); 4) содержание учебного материала по истории мордовской культуры должно быть построено в соответствии с принципом восхождения мысли от абстрактного к конкретному [2]. Такое построение предполагает поиск и нахождение исходного генетического основания («клеточки»), происхождение и развитие которого предстоит проследить в ходе профессионального обучения (одной из таких «клеточек», на наш взгляд, является исходное отношение исторических и культурологических явлений развития народа). С этой целью мы попытались выделить исходную историческую и культурологическую категории, которая может быть положена в основу всего курса.

Выделить такое исходное понятие нам удалось в русле «историографического» подхода. Мы определяем «историографию» как учение об историческом развитии культурного явления. Логика познания сущности конкретного исторического или культурного события (факта или явления) должна воспроизводить сам процесс, причины, следствие его возникновения и находить свое отражение в укладе народной жизни, быте.

Поскольку речь идет об истории и культуре, то «генетически исходное отношение», «клеточка» определяются нами также двояко. Для исторического компонента учебного предмета такой исходной основой будут являться «общественные отношения»: экономические, социальные, политические, идеологические. Для основного культурного блока учебного предмета «генетически исходным отношением» будут являться «формы общественного сознания»: наука, религия, искусство, мораль как «способы организации и развития человеческой жизнедеятельности».

При введении и развертывании понятия «историография культуры» в процесс обучения появляется возможность воспроизводить в целом всю систему историко-культурологических категорий, отражающих логику развития исторического процесса мордовского народа (форма собственности, общественного устройства, государственности и т. д., культурного развития). В результате осваиваемые в процессе изучения истории мордовской культуры понятия перестают быть формальными пластами информации, а становятся необходимыми инструментами содержательного анализа. Необходимо также отметить следующее обстоятельство: для каждой исторической эпохи дидактическая модель будет иметь свое конкретное содержательное наполнение, обусловленное уровнем общекультурного, социального, экономического развития. Однако основные параметры содержательного анализа должны оставаться постоянными.

Проиллюстрируем сущность нашего подхода на примере изучения культурного национального явления: мордовский народный костюм. Возникает вопрос — как изучать его с теоретических позиций? Мы полагаем, что изучение мордовского народного костюма может вводиться как учебная задача, целью которой должна стать разработка обобщенного способа рассмотрения костюма как культурно-исторического явления. Студенты должны обнаружить, что народный костюм может рассматриваться с совершенно различных исследовательских позиций и несет в себе довольно разнообразную и обширную информацию: 1) народный костюм чаще всего рассматривается с позиций ДПИ, т. е. исследователей интересует, прежде всего, структура костюма, его цветовая гамма, материалы изготовления, структура и специфика узоров, специфика выполнения украшений и их состав; 2) народный костюм может рассматриваться с точки зрения межкультурных этнографических различий, т. е. с позиции сходства и различия его у различных групп этнической мордвы; 3) народный костюм может рассматриваться с позиции экономических и межкультурных отношений, так как отражает и содержит в себе их специфику: наличие металлов, стекла, монет, жетонов в украшениях дает особую информацию для исследователя, например, о наличии товарно-денежных отношений; 4) народный костюм свидетельствует об уровне развития и специфике производства: домотканое или мануфактурное полотно, качество выполнения обуви и украшений; 5) костюм может рассматриваться как знак социальной роли индивида в социуме: девочка, девушка, женщина, пожилая женщина; 6) народный костюм может рассматриваться с позиции культурно-эстетических представлений об эталонах женской красоты, так как напрямую их отражает; 7) народный костюм отражает религиозные верования: имеются четкие знаки периодов язычества и христианства; 8) народный костюм может рассматриваться с позиции функционального назначения: повседневный, ритуальный, праздничный; 9) на-

родный костюм отражает особую гендерную специфику: все вышеперечисленное относится к женскому костюму, так как мужской народный костюм не имел сколь-нибудь интересной динамики развития или качественного своеобразия; 10) народный костюм может рассматриваться с позиции его генезиса: происхождения и становления.

Таким образом, обнаруживаются по меньшей мере десять параметров (аспектов) анализа этого культурного явления, основанных на исходных генетических основаниях: общественные отношения и общественное сознание. Одна из главных особенностей экспериментальной схемы анализа историко-культурологического процесса состоит в том, что она обеспечивает не передачу и усвоение готовых знаний, умений и навыков по курсу истории мордовской культуры, а самостоятельную деятельность студентов по выведению ими содержания того или иного культурно-исторического факта, его многоаспектного анализа.

На основании вышесказанного можно сделать следующие выводы: 1) категория учебной деятельности является исходным базисным понятием, которое необходимо использовать в вузовском обучении; 2) в ходе профессиональной подготовки студентам необходимо овладевать особыми познавательными средствами и способами, в качестве которых выступают содержательный анализ, рефлексия и планирование; 3) содержание учебного материала по истории мордовской культуры должно строиться в соответствии с принципом восхождения мысли от абстрактного к конкретному; 4) сама логика познания сущности конкретного историко-культурологического факта должна воспроизводить сам процесс, причины, результат ее возникновения и находить свое отражение в укладе народной жизни и быте.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Давыдов В. В.** Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 554 с.

2. **Якунин В. А.** Психология учебной деятельности студента / В. А. Якунин. – М. : Логос, 1994. – 155 с.

3. **Якунин В. А.** Психология управления учебно-познавательной деятельностью студентов / В. А. Якунин. – Л. : ЛГУ, 1996. – 44 с.

Поступила 21.03.09.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ ПЛАНИРОВАНИЯ И ПРОГНОЗИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

М. С. Ионова

Данная работа посвящена проблеме развития умственных действий планирования и прогнозирования в профессиональном мышлении будущих психологов.
В статье представлены результаты диагностического исследования планирования и прогнозирования у студентов-психологов, определены психолого-педагогические условия развития данных умственных действий.

В настоящее время общество предъявляет высокие требования к психологу. Для того чтобы соответствовать им, недостаточно обладать определенным уровнем методологической и методической подготовки. Психолог должен уметь грамотно ставить и решать

© М. С. Ионова, 2011

профессиональные задачи. Это становится возможным только при высоком уровне развития профессионального мышления. Его важнейшими составляющими наряду с целеполаганием, постановкой задачи, контролем, оценкой и коррекцией являются умственные действия планирования и прогнозирования. ***Планирование*** обеспечивает определение способа решения задачи и построение системы действий, соответствующих ее существенным условиям и направленных на достижение общей цели [2]. ***Прогнозирование*** на основе прошлого опыта и поступающей информации направляет решение профессиональной задачи, обеспечивая предвидение результатов будущих действий, систем действий, способов решения в целом.

Для того чтобы выяснить, насколько традиционная система обучения в вузе способствует развитию данных умственных действий, нами было проведено экспериментальное исследование. Констатирующий эксперимент проводился на базе Историко-социологического института Мордовского государственного университета в период с 2006 по 2008 г. В нем приняли участие 239 студентов IV—V курсов очной и заочной форм обучения.

На основе анализа существующих диагностических методик нами были разработаны и применены в исследовании критериально-ориентированные методики диагностики умственных действий планирования и прогнозирования. Данные методики предполагали решение профессиональных (психологических) задач и выполнение заданий на построение прогнозов в профессиональных и житейских ситуациях.

Анализ решений студентов позволил выявить у будущих психологов два типа планирования: ***детализированный*** и ***недетализированный***. При ***недетализированном*** планировании студенты, предлагая способы решения, не предпринимают попыток раскрыть их. Этот тип планирования является малоэффективным (выявлен у 56,8 % студентов). При ***детализированном*** — более эффективном — планировании студенты-психологи конкретизируют и детализируют предлагаемые способы решения (характерен для 43,2 % испытуемых).

Исследованием установлены *высокий*, *средний* и *низкий* уровни умственного действия прогнозирования в профессиональном мышлении будущих психологов:

— при *низком уровне* единственный вариант прогноза ориентирован преимущественно на существенные условия при учете несущественных, перспективность следствий низкая (36 % студентов);

— при *среднем уровне* два варианта прогноза основаны на существенных условиях, но по-прежнему с учетом несущественных, перспективность следствий повышается (41 % испытуемых);

— при *высоком уровне* три и более варианта прогноза основаны только на существенных условиях, каждый из предложенных вариантов отличается высокой перспективностью следствий (23 % будущих психологов).

Результаты констатирующего эксперимента показали, что традиционная система обучения в вузе не в полной мере способствует развитию умственных действий планирования и прогнозирования в профессиональном мышлении студентов-психологов. В этой связи приходится констатировать наличие противоречия между практической необходимостью формирования профессионального мышления студентов-психологов и недостаточной разработанностью в психологической литературе психолого-педагогических условий, обеспечивающих развитие умственных действий планирования и прогнозирования.

Мы поставили перед собой задачу определить психолого-педагогические условия, соблюдение которых обеспечивает развитие умственных действий планирования и прогнозирования у студентов-психологов. Для ее решения мы обратились к опыту отечественных ученых, использовавших результаты экспериментальных исследований мышления в педагогической практике.

В концепции В. В. Давыдова метод решения учебных задач является основным методом обучения. В. В. Давыдовым и представителями его школы показана эффективность использования данной методики для формирования и развития теоретического мышления у младших школьников [2].

Развивая идеи автора, В. П. Андронов создал оригинальный подход к формированию профессионального мышления будущего специалиста. ***Профессиональное мышление*** в рамках данного подхода рассматривается как рефлексивная умственная деятельность по решению профессиональных задач. ***Учебная деятельность студентов*** создается как построение и решение системы профессиональных задач. Решая системы таких задач, студенты овладевают основными компонентами теоретического мышления [1]. Мы стали придерживаться данного подхода при развитии

планирования и прогнозирования в профессиональном мышлении студентов-психологов.

Однако каждый из компонентов профессионального мышления имеет свои специфические особенности и их развитие должно осуществляться с учетом этих особенностей. Для того чтобы выяснить, как именно следует учитывать специфику компонентов мышления при их развитии, мы обратились к опыту Л. А. Регуш, Н. Н. Лобановой, Е. В. Минаевой [3–5]. В работах авторов четко прослеживается идея поэтапного формирования умственных действий.

Положения отечественных ученых о роли психолого-педагогического управления процессом формирования умственных действий и о развития профессионального мышления студентов на основе концепции теоретического мышления и содержательного обобщения были положены нами в основу *модели развития умственных действий планирования и прогнозирования в профессиональном мышлении будущих психологов* (рисунок). В качестве компонентов структурно-содержательной модели выступили: *цель* (развитие умственных действий планирования и прогнозирования в профессиональном мышлении будущих психологов), *принципы* (научности, сознательности и активности, личностной ориентированности и др.), *содержание* (программа развития данных умственных действий), *методы* (решения задач, проектирования и моделирования профессиональных ситуаций и др.), *критерии* (*умственного действия планирования*: анализ условий задачи, разработка способов решения, отбор действий и объединение их в систему, определение операций; *умственного действия прогнозирования*: существенность условий, служащих основанием прогноза, вариативность прогнозов, перспективность прогноза (их наличие и высокая степень выраженности), *показатели* (соответствие умственных действий установленным критериям) и *результат* (развитые умственные действия планирование и прогнозирование в профессиональном мышлении будущих психологов).

Программа развития планирования и прогнозирования у студентов-психологов была реализована в учебном процессе в форме спецкурса. На лекционных занятиях будущие специалисты приобретали необходимые теоретические знания (подготовительный этап реализации). На практических занятиях студенты развивали умственные действия планирования и прогнозирования при помощи специальных заданий -- проблемных ситуаций, задач и упражнений, основанных на профессиональном материале (тренировочный этап).

Результаты теоретического анализа психологической литературы по рассматриваемой проблеме и результаты собственного исследования позволили нам выделить следующие *психолого-педагогические условия, реализация которых обеспечивает развитие планирования и прогнозирования в профессиональном мышлении студентов-психологов*:

— реализация программы развития умственных действий планирования и прогнозирования в профессиональном мышлении будущих психологов базируется на принципах научности, сознательности и активности, личностной ориентированности и др.;

— последовательное выполнение студентами серий практических заданий обеспечивает поэтапное развитие планирования и прогнозирования в профессиональном мышлении будущих психологов;

— методами развития умственных действий планирования и прогнозирования являются: рассказ, беседа, объяснение, дискуссия, а также метод решения задач, проектирования и моделирования профессиональных ситуаций и др.

Результаты контрольного констатирующего эксперимента показали качественные сдвиги в планировании и прогнозировании, характерные для студентов-психологов экспериментальной группы. Это обстоятельство подтверждает аффективность выделенных нами психолого-педагогических условий развития умственных действий планирования и прогнозирования в профессиональном мышлении будущих психологов.

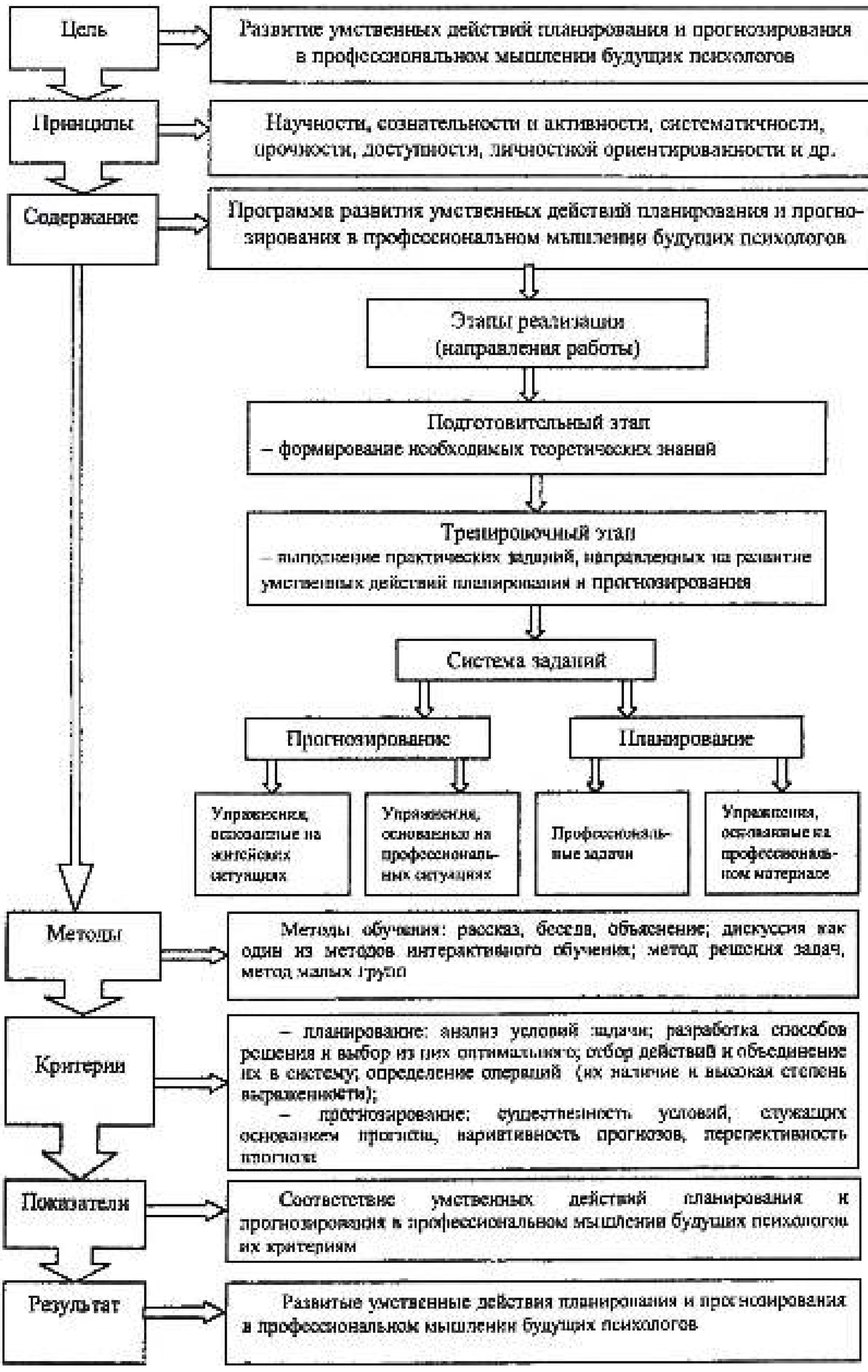


Рисунок. Структурно-содержательная модель развития умственных действий планирования и прогнозирования в профессиональном мышлении будущих психологов

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Андронов В. П.** Психологические основы формирования профессионального мышления / В. П. Андронов. — Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1991. — 82 с.

2. **Давыдов В. В.** Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М. : Интор, 1996. — 544 с.

3. **Лобанова Н. Н.** Формирование у младших школьников общего умственного действия планирования как условие развития прогнозирования / Н. Н. Лобанова // Проблема развития познавательных способностей : межвуз. сб. науч. тр. — Л. : Изд-во ЛГПИ, 1983. — С. 64—74.

4. **Минаева Е. В.** Формирование внутреннего плана действий у детей младшего школьного возраста : дис. ... канд. психол. наук / Е. В. Минаева. — Н. Новгород, 2000. — 170 с.

5. **Регуш Л. А.** Психология прогнозирования : успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. — СПб. : Речь, 2003. — 352 с.

Поступила 25.02.11.

ПСИХОЛОГИЯ ОТНОШЕНИЙ К НРАВСТВЕННОСТИ

Е. А. Кочкаев

В статье рассмотрен феномен психологического отношения. Проанализирована психологическая структура отношений к нравственности, а также отношение личности к соблюдению нравственных норм.

Морально-нравственная сфера личности, традиционно являющаяся предметом этико-философских изысканий, становится и предметом психолого-педагогических исследований. Это определяется и обращением психолого-педагогических наук к конкретным экзистенциальным проблемам человека, становлением и развитием личности в обществе, группе, коллективе. Личность включена в самые разнообразные социальные отношения не просто как пассивный объект, испытывающий на себе влияние групповых, общественных норм, ценностей, представлений и т. д., но и является активным субъектом, переживающим и оценивающим объекты, события, явления окружающей реальности, в том числе и сложившиеся в обществе нравственные нормы.

Нравственные отношения образуют устойчивые типичные связи между людьми в различные исторические эпохи. Они же представляют особую общественную форму деятельности, которая дает явлениям нравственную специфику. Данная общественная форма находит свое выражение в особом способе регуляции и ориентации человеческого поведения.

Одно из первых определений психологического отношения принадлежит В. Н. Мясищеву: «Психологические отношения человека в развитом виде представляют целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности. Эта система вытекает из всей истории развития человека, она выражает его личный опыт и внутренне определяет его действия, его переживания» [7, с. 241]. И. Р. Сушков считает, что «...под психологическим отношением следует понимать субъективную меру изменения событий, которые могут быть вызваны связью субъекта с субъектом» [11, с. 273].

В. П. Позняков на основе многочисленных отечественных исследований психологического отношения считает, что психологические отношения выступают специальным, самостоятельным классом психических явлений. Он предлагает обобщающее определение: «Психологические отношения — это

© Е. А. Кочкаев, 2011

феномены или характеристики сознания личности, то есть осознаваемые психические явления. Это особые состояния сознания, которые предшествуют реальному поведению и выражают готовность к этому поведению (в чем выражается мотивационная и поведенческая сторона отношений)» [10, с. 193]. Они включают в себя наряду с готовностью к определенному поведению когнитивный аспект, выражающийся в знании об объектах отношения, и эмоциональный аспект, выражающийся в эмоциональной оценке объектов отношения, в эмоциональных переживаниях по отношению к ним. Для психологических отношений характерно сочетание стабильности, устойчивости (по сравнению с психическими процессами и состояниями) и одновременно динамичности, изменчивости (по сравнению с психологическими свойствами) [10, с. 220].

Понятие «психологическое отношение» выполняет важную гносеологическую функцию, позволяя проследить взаимосвязь внутреннего, субъективного мира личности и объективно существующей окружающей действительности. Важной теоретической проблемой выступает соотношение общественных и психологических отношений. В отечественной психологии существуют несколько подходов к ней. Один из них принадлежит Н. Н. Обозову, который рассматривает психологические отношения в одном ряду с другими формами социальных отношений, такими как политические, правовые и т. д. Деловые отношения у Н. Н. Обозова дифференцированы от межличностных отношений, т. е. межличностные отношения (как отношения отдельных людей друг к другу) противопоставлены отношениям между социальными группами [9, с. 84]. По мнению Г. М. Андреевой, общественные отношения (экономические, социальные, политические, идеологические) «...обусловлены объективно, они есть отношения между социальными группами или между индивидами как представителями этих социальных групп. Это означает, что общественные отношения носят безличный характер; их сущность не во взаимодействии конкретных личностей, но скорее во взаимодействии конкретных социальных ролей. Межличностные отношения не стоят в одном ряду с общественными отношениями, а представляют собой особый ряд отношений, возникающий внутри каждого вида общественных отношений, не вне их» [2, с. 378]. «Природа межличностных отношений существенно отличается от природы общественных отношений: их важнейшая специфическая черта — эмоциональная основа» [2, с. 376]. Разделяет точку зрения Г. М. Андреевой на понимание природы межличностных отношений и их соотношения с общественными отношениями В. П. Позняков, который считает, что правильнее говорить о социально-психологических отношениях между людьми, а не о межличностных отношениях.

Свое видение проблемы соотношения общественных отношений и психологических отношений предлагает И. Р. Сушков: «Под влиянием психического отношения, то есть психического моделирования, сфера отношений субъекта делится на сферу объективных отношений, существующих независимо от организма, и на сферу субъективных отношений, которые являются результатом преломления первых через сложившуюся систему психических моделей данного организма» [11, с. 195]. В. П. Позняков делает заключение о том, что для исследований, выполненных в отечественной социальной психологии, характерно особое внимание к проблеме взаимосвязи и взаимной обусловленности субъективных психологических отношений и субъективных социальных условий: «Обусловленность социально-психологических отношений между людьми общественными, в том числе производственно-экономическими отношениями, отнюдь не является линейной и однозначной. Более правильно говорить о взаимной связи и взаимной обусловленности этих отношений» [10, с. 62].

С этим выводом согласуется разработанная В. С. Агеевым теоретическая схема детерминации межгруппового взаимодействия. Отношениями взаимного обусловливания связаны объективные условия, в которых действуют социальные группы, когнитивные процессы социальной категоризации и сравнения, а также межгрупповое взаимодействие. Межгрупповое взаимодействие обусловливается не только объективными внешними условиями ситуации и когнитивными переменными, но и само определяет специфические особенности социальных условий [1, с. 205].

Основными научными проблемами, не решенными на сегодняшний день, являются проблема уточнения структуры отношений, механизмов их функционирования в регуляции деятельности личности, а также проблема взаимосвязи психологического отношения с другими психическими явлениями и ряд других. Предлагая свой взгляд на «психологическое отношение», В. С. Ивашкин и В. В. Онуфриева определяют отношение как «...переживание объектом своей готовности к действию». Таким образом, авторы считают психические отношения одним

из видов «переживаний» (наряду с психическими напряжениями и эмоциями) и отводят им место «связующего звена между отражательной и регуляторной функциями психики» [5].

Разделяя точку зрения о некоторой «размытости» понятия «отношения», П. Н. Шихирев отмечает, что психологическое отношение нельзя однозначно считать осознаваемым психическим явлением. Наиболее осознаваемым является когнитивный компонент отношения. Проявлением неосознаваемой составляющей психологического отношения выступают его эмоциональный и в некоторой степени поведенческий компонент. Тем не менее П. Н. Шихирев считает психологическое отношение базовой категорией социальной психологии: «Социальное качество развертывается в процессе обмена в системе субъект-субъектных и субъект-объектных отношений, а также отношений к этим отношениям. Поэтому максимально кратко предмет социальной психологии можно определить как исследования отношения оценки к отношению связи» [13, с. 49].

Таким образом, П. Н. Шихирев указывает на основные аспекты феномена «отношение»: отношение, понимаемое как «связь», как «оценка» и как «обмен». Эти три аспекта тесно связаны: «Ценностное отношение и формы его существования неразрывно связаны с процессом их производства, суть которого составляет обмен оценками и их интерпретациями» [13, с. 248]. Развитие теории психологии отношения, в частности уточнение структуры психологического отношения и его связей с другими психическими явлениями, невозможно без исследования всех названных аспектов «отношения» (как «связи», как «оценки», как «обмена») и без учета «относительности».

Исследования отечественных психологов последних лет, с одной стороны, углубили понимание «психологического отношения» как базовой категории социальной психологии, с другой — выявили ряд проблем. Развитие теории психологии отношений интересует ученых-исследователей и психологов, ориентированных на практику, ищущих поиск эмпирических индикаторов отношения, затрудняющих, по мнению В. Н. Недашковского, «...смешением границ понятия не только по содержанию и смыслу самого понятия „отношение", но и по его границам с другими близкими понятиями» [8, с. 22 – 24]. Этот взгляд на содержание на понятия «отношения» довольно близок к психологическому его пониманию.

В психологической науке существует ряд понятий, схожих с «психологическим отношением личности» по функциям и значению для жизнедеятельности человека в социуме: аттитюд (социальная установка), социальная установка, смысловая установка, ценностные ориентации, направленность личности. В. Я. Ядовым разработана теория иерархической системы диспозиции личности. Первый уровень составляют элементарные фиксированные установки, второй — уровень социально фиксированных установок, третий — общая направленность интересов личности в определенные сферы социальной активности, высший уровень — система ценностных ориентаций на цели жизнедеятельности и средства их достижения [15, с. 110].

На основе общих описанных теоретических подходов к «психологическому отношению» А. Л. Журавлев и А. Б. Купрейченко сформулировали определение категории «психологические отношения нравственности» и определили структуру этих отношений. Психологические отношения нравственности — это эмоционально окрашенные представления и оценки объектов, явлений и событий, связанных с нравственностью и нравственной регуляцией жизни общества, группы или личности. Когнитивный компонент отношений нравственности определяется знаниями и рациональной оценкой нравственности и нравственной регуляции жизни общества, группы или личности. Эмоциональный компонент определяется эмоционально окрашенными мнениями и оценками объектов, событий и явлений нравственности. Конативный (поведенческий) компонент представлен в сознании субъекта в виде мотивов, намерений и готовности совершать поступки, связанные с нравственной регуляцией [4, с. 89 – 109].

Разделение на когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты является далеко не единственным вариантом структуры психологического отношения. Как отмечал В. Н. Мясищев, отношения связывают человека со всеми сторонами действительности, но при всем их многообразии можно установить три ее основные категории: 1) явления природы или мир вещей; 2) люди и общественные явления; 3) сам субъект — личность [7, с. 207 – 208]. Базируясь на выделенных категориях, можно определить основные структурные элементы психологических отношений нравственности. Психологические отношения нравственности включают: 1) отношения к нравственности как явлению; 2) оценку других людей, групп и общества в целом с точки зрения нравственности; 3) взаимоотношения с дру-

гими людьми или группами по поводу соблюдения нравственных норм, которые строятся на основе воспринимаемых или прогнозируемых отношений индивидов и групп; 4) отношение к самому себе как субъекту отношений нравственности. Таким образом, отношения нравственности включают как субъект-объектные отношения к нравственности как явлению, так и субъект-субъектные отношения к себе, другим людям, группам и обществу в целом, а также взаимоотношения с ними по поводу нравственности.

Аналогичный подход используют исследователи других видов психологического отношения, например, психологических отношений собственности. В работах Е. В. Шороховой отмечено, что общепсихологические и социально-психологические отношения собственности — это не только субъект-объектные, но и субъект-субъектные отношения. «Точнее — это отношения собственников-хозяев к своей собственности и их взаимоотношения с другими собственниками». Е. В. Шорохова, опираясь на теорию В. Джеймса, отмечает, что в широком смысле собственность является атрибутом личности [14, с. 9]. Таким образом, отношения к собственности характеризуются не только объективными, правовыми и экономическими связями, но и субъективным отношением к материальному объекту как производной от личности владельца, а следовательно, и отношением к себе.

Объектом отношений нравственности выступает нравственность как явление. На основании теоретического анализа этико-философских работ можно выделить следующие содержательные элементы, отражающие субъект-объектную сторону отношений нравственности:

1) отношение к морали и ее месту в системе регуляторов жизни общества (наряду с правом, обычаями и др.);

2) отношение к абсолютности и незыблемости моральных норм;

3) отношение к границам норм;

4) отношение к источнику моральных санкций: внешнему (бог, правитель, государство, общество) или внутреннему (опора на саморегуляцию);

5) отношение к неотвратимости наказания за нарушение норм и возможности искупления;

6) отношение к перечню наиболее важных нравственных норм;

7) отношение к иерархии нравственных норм;

8) отношение к содержанию отдельных норм [4, с. 89—109].

Субъектом отношений нравственности могут выступать личность, группа или все человеческое сообщество. Таким образом, по субъекту психологические отношения нравственности можно разделить на несколько уровней: отношения личности, социальных групп (от малой группы до конкретно-исторического общества) и человечества в целом. На протяжении истории человечества происходит трансформация отношений нравственности, которая подчиняется некоторым закономерностям. Это позволяет говорить об эволюции этики, отражающей историю борьбы человечества за свободу личности сначала с религиозной, затем с политической властью и, наконец, с властью общественного мнения, в то же время историю поиска основ кооперации и совместного существования людей.

Ключевой концепцией представленной психологической модели нравственной регуляции и экономической активности выступает «психологическое отношение к соблюдению нравственных норм». Психологическое отношение к соблюдению нравственных норм является когнитивным компонентом отношений нравственности, тесно связанным с моральным поведением. Психологическое отношение к соблюдению нравственных норм представлено в сознании субъекта в виде мотивов, намерений и готовности совершать поступки, связанные с нравственной регуляцией.

В методическом плане несомненный интерес представляют свойства (параметры) психологического отношения, выделенные в результате различных эмпирических исследований, как психологического отношения, так и его аналогов (например, аттитюдов). В. Н. Мясищев выделял четыре существенных момента в характеристике личности, определяющих систему ее психологических отношений [7, с. 38].

Первый — *направленность личности*. В это понятие входят обусловленные всей общественной практикой отношения личности, т. е. ее взгляды, убеждения, оценки, вкусы, интересы, цели, мотивы отдельных поступков и всей деятельности; опыт личности, объем ее общественных связей, сложность ее взаимоотношений с действительностью, широта и глубина, с которой сознается и перерабатывается человеком сама действительность: все это меняется в процессе общественного развития личности, относительно не зависит от направленности и составляет второй существенный момент в характеристике личности — ее уровень, выражающий определенное *функциональное* и, прежде всего, *интеллектуальное развитие личности*.

Уровень и направленность не определяют вполне характер реакций и способа действий и переживаний. Третьим существенным моментом является *структурный аспект личности*. Не структурная характеристика и освещает нам человека со стороны его цельности или расщепленности, последовательности или противоречивости, устойчивости или изменчивости, глубины или поверхности, преобладания или относительной недостаточности тех или иных психических функций. Наконец, четвертым моментом является *динамика темперамента*, характеризуемая степенью эмоциональности, степенью возбудимости, силой и темпом реакций. Личность — это система отношений Характеризуя личность ее направленностью, уровнем, структурой и динамикой, мы тем самым характеризуем и ее отношения.

Д. Энджел, Р. Блакуалл, П. Миниард отмечают, что отношения могут меняться по нескольким характеристикам, или свойствам. Одно из них — свойство валентности. Валентность показывает, является ли отношение положительным, отрицательным или нейтральным. Отношения различаются по уровню (экстремальности, силе), т. е. интенсивности симпатии-антипатии. Еще одно свойство отношения — это степень стабильности (устойчивость, сопротивляемость, постоянство), которая показывает, насколько отношение подвержено изменением под влиянием различных факторов (например, с течением времени).

Для исследования психологического отношения к соблюдению нравственных норм как многомерного динамического явления рассмотрим три основных параметра: уровень отношения, устойчивость отношения во времени и гибкость (степень дифференциации уровня отношения при взаимодействии с различными людьми). Теоретическая модель нравственной регуляции экономической активности А. Л. Журавлева и А. З. Купрейченко включает психологическое отношение личности к соблюдению нравственных норм и психологическую дистанцию с представителями различных социальных категорий как основной критерий гибкости этого отношения. Согласно этой модели влияние психологической дистанции на уровень отношения более значимо, чем влияние других факторов ситуации, а также индивидуально-психологических характеристик.

Психологическая дистанция выступает как критерий гибкости отношения личности к соблюдению нравственных норм. Психологическое отношение к соблюдению нравственных норм определено нами как поведенческий компонент психологических отношений нравственности. Поведенческий компонент отношения, также как поведение, в значительной степени определяется фактором ситуации, а точнее, факторами социальной ситуации.

В решении вопросов психологии социальных ситуаций Н. В. Гришина видит большую заслугу сторонников интеракционистского подхода. Они не только приняли в качестве основополагающего положения о влиянии среды на индивидуальное развитие и актуальное поведение, которое всегда опосредуется актуальными ситуациями, но принципиально изменили взгляд на ситуацию: «...ситуации в той же степени являются функцией личности, в какой поведение личности является функцией ситуации» [3, с. 121–132].

Социальная ситуация (в том числе и ситуация нравственного выбора) характеризуется тем, что наибольшее влияние на поведение оказывают именно социальные факторы, (роли, мотивация сторон, ожидания, факторы, связанные с пониманием ситуации и актуальным состоянием субъектов взаимодействия), а не факторы физической среды. Так, А. В. Филиппов и С. В. Ковалев отметили «...факт большой экологической валидности для прогнозирования поведения социально-ролевых факторов, а не факторов субъективного порядка. Дело в том, что статусно-ролевые характеристики, как раз и представляющие позицию субъекта в обстоятельствах, являются наиболее устойчивыми среди факторов, образующих актуальную психологическую ситуацию» [12, с. 14—25].

В психологии существует ряд понятий, которые интегрируют значительную часть названных параметров социальной ситуации. Это понятие «психологическая дистанция» и его аналоги. Общепринятым является утверждение, что восприятие, интерпретация и оценка индивидом ситуации определяются целостной системой его представлений об окружающем мире. Как отмечает Н. В. Гришина, позиции ученых полностью совпадают в признании «работающими» здесь процессов категоризации. Психологическая дистанция с другими людьми является результатом категоризации социального окружения и, следовательно, может выступать основным критерием, в зависимости от которого у субъекта актуализируется та или иная мотивация и формируется намерение. То есть психологическая дистанция может выступать критерием (мерой оценки) гибкости психологического отношения к соблюдению нравственных норм. «Критерий — признак, на основа-

нии которого производится оценка, средство проверки, мерило оценки» [3, с. 121 – 132].

В ряде работ других авторов ранее выдвигались предположения о влиянии психологической или социальной дистанции на моральное поведение личности. В частности, К. Муздыбаев на основании теоретического анализа делает вывод, что интенсивность зависти определяется дистанцией между завидующим и объектом зависти. Если социальная дистанция чрезмерно велика, то нижестоящий не сравнивает себя с вышестоящим, следовательно, и явление зависти отсутствует. То есть, чем короче социальная дистанция, тем выше и вероятнее возникновение зависти. К. Муздыбаев отмечает, что еще Аристотель считал, что люди завидуют тем, кто к ним близок по времени, по месту, по возрасту и по славе, почему и говорится: «Родня умеет завидовать». Таким образом, схожесть и социальная близость являются детерминантами зависти. Близость делает подробности жизни другого человека более обозримыми, более доступными для сравнения и анализа. Иначе говоря, непосредственное окружение служит точкой отсчета, по отношению к которой субъект оценивает свои приобретения и потери [6, с. 3 – 12].

В современной этике бизнеса для объяснения влияния социального окружения на нравственное поведение личности используется ряд теорий, в частности, теория дифференцированного сообщества, концепция относительности авторитетов или теория организационной иерархии. В каждой из этих теорий акцентируется как наиболее значимый один основной фактор. Например: интенсивность контактов с другим человеком или группой (теория дифференцированного сообщества); организационная дистанция — число явных внутри- и межорганизационных границ, разделяющих субъекта и другого человека (теория организационной иерархии); авторитет другого человека или группы (концепция относительности авторитетов).

Концентрация внимания на одном каком-либо факторе приводит к тому, что перечисленные теории имеют ограничения при интерпретации результатов эмпирических исследований. Так, психологическая дистанция является интегральным показателем, который включает восприятие личностью наряду с другими всех названных выше факторов социального взаимодействия. Это позволяет предположить, что по сравнению с концепциями, используемыми в организационной теории, концепция психологической дистанции является более универсальной.

Таким образом, проведенный теоретический анализ позволил определить следующие понятия:

— психологические отношения нравственности — эмоционально окрашенные представления и оценки объектов, явлений и событий, связанных с нравственностью и нравственной регуляцией жизни общества, группы или личности;

— психологическое отношение к соблюдению нравственных норм является одним из структурных компонентов психологических отношений нравственности, а именно конативным (поведенческим) компонентом;

— психологическое отношение к соблюдению нравственных норм представлено в сознании субъекта в виде мотивов, намерений и готовности совершать поступки, связанные с нравственной регуляцией.

БИБЛИОГРФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Агеев В. С.** Межгрупповое взаимодействие : социально-психологический аспект / В. С. Агеев. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990. — 265 с.

2. **Андреева Г. М.** Социальная психология : учеб. для высш. учеб. заведений / Г. М. Андреева. — М. : Аспект Пресс, 1996. — 376 с.

3. **Гришина Н. В.** Психология социальных ситуаций / Н. В. Гришина // Вопр. психологии. — 1997. — № 1. — С. 121 – 132.

4. **Журавлев А. Л.** Нравственно-психологическая регуляция экономической активности / А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко. — М. : Изд-во ИП РАН, 2003. — 436 с.

5. **Ивашкин В. С.** Отношение как категория психологической науки : материалы регион. науч.-практ. конф. [Электронный ресурс] / В. С. Ивашкин. — Режим доступа: http://deviatio2010.vlsu.ru. — Загл. с экрана.

6. **Муздыбаев К.** Психология зависти / К. Муздыбаев // Психол. журн. — 1997. — № 6. — С. 3 – 12.

7. **Мясищев В. Н.** Психология отношений / В. Н. Мясищев, А. А. Бодалева. — М. : Ин-т практ. психологии, 1995. — 264 с.

8. **Недашковский В. Н.** К вопросу об эмпирических индикаторах отношений / В. Н. Недаш-

ковский // Психология отношений : материалы регион. науч.-практ. конф. — Владимир, ВГПУ, 2001. — С. 22—24.

9. **Обозов Н. Н.** Психология межличностных отношений / Н. Н. Обозов. — Киев : Лыбидь, 1990. — 192 с.

10. **Поляков В. П.** Психологические отношения субъектов экономической деятельности / В. П. Поляков. — М. : Ин-т психологии РАН, 2000. — 220 с.

11. **Сушков И. Р.** Психология взаимоотношений / И. Р. Сушков. — М. : Акад. проект, 1999. — 448 с.

12. **Филиппов А. В.** Ситуация как элемент психологического тезауруса / А. В. Филиппов, С. В. Ковалев // Психол. журн. — 1986. — № 1. — С. 14—25.

13. **Шихирев П. Н.** Этические принципы ведения дел в России / П. Н. Шихирев. — М. : Финансы и статистика, 1999. — 248 с.

14. **Шорохова Е. В.** Социальная психология (проблемы и задачи) / Е. В. Шорохова // Методол. проблемы соц. психологии. — 1975. — № 4. — С. 3—16.

15. **Ядов В. А.** Диспозиционная концепция личности / В. А. Ядов // Соц. психология / В. А. Ядов ; под ред. Е. С. Кузьмина, В. Е. Семенова. — Л. : Изд-во ГУ, 1979. — С. 106—120.

Поступила 04.04.11.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ ЧАСТО БОЛЕЮЩИХ ДЕТЕЙ (НА ПРИМЕРЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ № 32 г. НАБЕРЕЖНЫЕ ЧЕЛНЫ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН)

М. С. Ершкова, И. А. Винтин

Во времена смены стандартов, нескончаемых реформ и модернизаций авторы статьи возвращают нас к «новому» — хорошо забытому старому, анализируя экспериментальное исследование специфических особенностей психологической готовности к школе часто болеющих детей. Поступление в школу часто болеющих детей рассматривается авторами как особый, а порой и стрессовый, для него период. В статье анализируются четыре группы детей, дифференцируемых по их готовности к школьному обучению. Авторы в своей статье приводят программу исследования, подробно выделили его этапы. В заключение авторы анализируют результаты исследования и подводят итог. Экспериментальное исследование проводилось в дошкольном образовательном учреждении № 32 г. Набережные Челны Республики Татарстан.

Поступление в школу — особый, очень важный этап в жизни ребенка и, к сожалению, небезразличен для здоровья детей. В 6—7 лет формируются мозговые механизмы, позволяющие ребенку быть успешным в обучении. Однако при поступлении в 1-й класс число детей, имеющих функциональные отклонения и заболевания, составляющих группу риска, значительно увеличилось. Адаптация первоклассников к учебной нагрузке протекает сложно, отклонения в состоянии здоровья усугубляют трудность их обучения в школе. Показатели функционального состояния сердечно-сосудистой и центральной нервной систем, умственной работоспособности свидетельствуют об утомлении школьников всех возрастных групп в динамике учебного года. За учебный год некоторые дети

© М. С. Ершкова, И. А. Винтин, 2011

переходят из первой-второй группы во вторую-третью группу здоровья. Большинство школьников предъявляют жалобы на повышенную утомляемость, сопливость, головные боли, головокружения, кровотечения из носа, боли в сердце, боли в области живота. Хочется заострить внимание на том факте, что неготовность ребенка к обучению как раз и приводит к различным типам школьной дезадаптации, что может проявиться от нежелания ходить в школу до устойчивой неуспеваемости, от невнимательности на уроках и до конфликтов с учителем. Проблема может исчезнуть сама собой, если правильно определить школьную готовность и принимать в класс только тех, кто ее достиг. Дети, психическое развитие которых соответствует параметрам дошкольной зрелости, успешно адаптируются к школе и усваивают учебные знания и навыки [2, с. 11].

По мнению Л. П. Уфимцевой, всех детей старшего дошкольного возраста можно разбить по их готовности к обучению на четыре группы [5].

К ***первой группе*** относятся дети психологически готовые к школе, так как согласно обследованию по всем параметрам они проходят на высокий и средний уровни развития, но имеют отклонения в соматическом и нервно-психическом здоровье. Противопоказанием к поступлению в школу являются медицинские данные, указывающие на ослабленное состояние здоровья, наличие частых хронических соматических заболеваний уха, горла, носа; органов пищеварения; сердечно-сосудистой системы; дыхательных путей; нарушение опорно-двигательного аппарата; наличие признаков нервозности. Типичными проявлениями могут быть: высокая утомляемость ребенка, чрезмерная невнимательность, пониженная активность, тревожность, раздражительность, неусидчивость, расторможенность или, напротив, заторможенность, обидчивость, плаксивость, упрямство, драчливость. Головные боли, плохой аппетит, тошнота, беспричинный подъем температуры, непереносимость резких звуков, жары, духоты, холода, аллергические реакции, недержание мочи, кала, нарушение сна, страх темноты, частая заболеваемость (более четырех раз в году). В этом случае решающими являются заключение врача, беседа с медицинским работником детского сада.

Выделение этих детей в особую группу обусловлено тем, что, по мнению Т. Богиной, «...ситуация болезни создает особую социальную ситуацию развития ребенка, для которой характерно своеобразное отношение ребенка и его родителей к болезни, особые взаимоотношения с родителями и сверстниками, особое восприятие основ соблюдения здорового образа жизни. Как следствие такая особая, „качественно иная" ситуация развития является важным фактором, оказывающим значительное влияние на развитие волевых действий часто болеющих детей старшего дошкольного возраста» [3, с. 19].

Ко ***второй группе*** относятся дети, физически здоровые, но уровень социальной и психолого-педагогической готовности к школе у которых недостаточный. Нежелание идти в школу, отсутствие учебной мотивации, недостаточная организованность, ответственность ребенка, неумение общаться, ограниченность кругозора, низкий уровень развития речи, низкая познавательная активность.

К ***третьей группе*** относятся дети, у которых не сформированы психологические и психофизиологические предпосылки к обучению. Например, недостаточно сформированы интеллектуальные умения: смотреть и слушать, воспринимать и логически перерабатывать информацию, анализировать, сравнивать, обобщать, устанавливать причинно-следственные связи, классифицировать. Или если после прочтения текста, просмотра изображения ребенок не может дать адекватного названия, правильно ответить на вопросы, о чем рассказывается; передает содержание увиденного, услышанного с искажением существенных связей и зависимостей; плохо разгадывает загадки, понимает смысл простых пословиц.

Недоразвитие произвольного внимания, слабая произвольная деятельность проявляются в неумении сосредоточиться при выполнении учебных и игровых заданий, удержать поставленную задачу, довести ее до конца, самостоятельно найти и исправить ошибки. Недостаточный уровень развития мелких мышц руки можно проследить в трудностях работы руками, с карандашом, ножницами, пластилином и, как следствие этого, плохое качество рисунков, поделок ребенка. Низкий уровень фонематического слуха проявляется в неправильной речи, искажении при воспроизведении простой мелодии, прохлопанного ритма.

К ***четвертой группе*** относятся дети, готовые к обучению в школе с шести лет по всем трем параметрам: физического здоровья, социальной и психологической готовности [5, с. 18].

Программа исследования

Проблема исследования: проблема повышения психологической готовности к школе у категории часто болеющих детей.

Объектом нашего исследования являют-

ся дети первой группы, т. е. часто болеющие дети старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: особенности психологической готовности к школе часто болеющих детей.

Цель исследования: изучить психологическую готовность к школе у часто болеющих детей и выявить ее особенности.

Задачи исследования: 1) составить программу исследования особенностей психологической готовности к школе у часто болеющих детей, описать основные элементы программы; 2) осуществить эмпирическое изучение психологической готовности к школе у часто болеющих детей с помощью комплекса специальных методик; 3) обобщить результаты исследования и сделать соответствующие выводы.

С целью изучения психологической готовности к школе у часто болеющих детей нами было проведено прикладное эмпирическое исследование.

Гипотеза исследования: предполагается, что дети, подпадающие под категорию «часто болеющих», имеют более низкие показатели по всем компонентам психологической готовности к обучению в школе по сравнению с детьми, не имеющими частых или продолжительных соматических заболеваний.

Этапы исследования:

1. Определить методы проведения эмпирического исследования особенностей психологической готовности к школе часто болеющих детей.

2. Осуществить математическую обработку данных, проанализировать результаты исследования.

3. С учетом полученных результатов сделать соответствующие выводы.

Методы проведения исследования:

1. **Тест Керна — Йирасека**

Данный тест направлен на определение школьной зрелости и состоит из трех заданий. Первое — рисование мужской фигуры по памяти, второе — срисовывание письменных букв, третье — срисовывание группы точек. Результат каждого задания оценивается по пятибалльной системе (1 — высший, 5 — низший баллы), затем вычисляется суммарный итог по трем заданиям. Развитие детей, получивших в сумме от 3 до 6 баллов, рассматривается как выше среднего, от 7 до 11 — как среднее, от 12 до 15 — ниже нормы. Все три задачи данного графического теста направлены на определение развития тонкой моторики руки и координации зрения и движений руки. Эти умения необходимы в школе для овладения письмом. Кроме того, тест позволяет в общих чертах определить интеллектуальное развитие ребенка (первое задание). Второе и третье задания выявляют его умение подражать образцу, нужное в школьном обучении. Они также позволяют определить, может ли ребенок сосредоточенно, не отвлекаясь, работать какое-то время над не очень интересным для него заданием. Тест Керна — Йирасека может применяться как в группе, так и индивидуально.

Инструкция по применению теста. Ребенку (группе детей) предлагают бланк теста. На первой стороне бланка содержатся данные о ребенке и оставлено свободное место для рисования фигуры мужчины. На обороте в верхней левой части помещен образец письменных букв, а в нижней левой части — образец группы точек. Правая часть стороны листа оставлена свободной для воспроизведения им образцов. Карандаш перед испытуемым кладут так, чтобы он был на одинаковом расстоянии от обеих рук (если ребенок окажется левшой, экспериментатор должен сделать соответствующую запись в протоколе). Перед выполнением первого задания каждому ребенку предлагается изобразить фигуру мужчины (без дальнейших пояснений). Помощь испытуемому или привлечение его внимания к ошибкам и недостаткам рисунка исключены. Если ребенок затрудняется выполнить это задание, то его следует подбодрить (например, сказав: «Рисуй, у тебя все получится»). Иногда дети спрашивают, нельзя ли вместо мужчины нарисовать женщину. В этом случае должен последовать отрицательный ответ. Если же ребенок начал рисовать женщину, то следует разрешить дорисовать ее, а затем попросить, чтобы рядом он нарисовал мужчину.

По окончании рисования детей просят перевернуть лист бумаги на другую сторону и предлагают им скопировать два слова («Это парик»), написанных письменными буквами (второе задание). Если ребенок не угадал длину фразы и одно слово не поместилось в строчке, то ему можно посоветовать написать это слово выше или ниже.

В третьем задании детям предлагается скопировать группу нарисованных точек. Надо показать ребенку место на листе бумаги, где он должен рисовать, так как у некоторых детей возможно ослабление концентраций внимания. Ниже приводится образец, предлагаемый для воспроизведения (рисунок):

* * *
* * *
* * *
*

Рисунок. Тест на ослабление внимания

Во время выполнения заданий требуется следить за детьми, делая при этом краткие записи об их действиях. В первую очередь обращают внимание на то, какой рукой ребенок рисует — правой или левой, перекладывает ли он во время рисования карандаш из одной руки в другую. Отмечают также, вертится ли ребенок, роняет ли карандаш и ищет ли его под стулом, начал ли рисовать, несмотря на указания, обводит ли контур образца, желает ли убедиться в том, что рисует красиво и др. [4, с. 52].

Оценка результатов теста

Задание 1

1 балл. Нарисованная фигура должна иметь голову, туловище и конечности. Голова соединена с туловищем и не должна быть больше его. На голове имеются волосы (возможно, они под кепкой или шапкой) и уши, на лице — глаза, нос и рот. Руки заканчиваются пятипалой кистью. Ступни внизу отогнуты. Фигура имеет мужскую одежду и изображена синтетическим (контурным) способом (рисуется сразу как единое, а не составляется из отдельных частей), при котором всю фигуру можно обвести одним контуром, не отрывая карандаша от бумаги. На рисунке видно, что руки и ноги как бы «растут» из туловища, а не прикреплены к нему. В отличие от синтетического более примитивный аналитический способ рисования предполагает изображение отдельно каждой из составляющих частей фигуры. Так, например, сначала рисуется туловище, а затем к нему «прикрепляются» руки к ноги.

2 балла. Все требования (кроме использования синтетического способа рисования) выполняются на единицу. Отсутствие трех деталей (шея, волосы, один палец руки, но не часть лица) можно не учитывать, если фигура нарисована синтетическим способом.

3 балла. Фигура должна иметь голову, туловище и конечности. Руки или ноги нарисованы двумя линиями (объемные). Допускается отсутствие шеи, волос, ушей, пальцев и ступней, одежды.

4 балла. Примитивный рисунок с головой и туловищем. Конечности (достаточно одной пары) нарисованы только одной линией каждая.

5 баллов. Отсутствует четкое изображение туловища («головоножка» или преобладание «головоножки») или обеих пар конечностей. Каракули.

Задание 2

1 балл. Образец целиком скопирован. Буквы превышают размер букв образца не более чем в два раза. Первая буква по высоте соответствует прописной. Буквы четко связаны в два слова. Скопированная фраза отклоняется от горизонтальной линии не более чем на 30 градусов.

2 балла. Образец скопирован разборчиво. Размер букв и соблюдение горизонтальной линии не учитываются.

3 балла. Явная разбивка надписи на две части. Можно понять хотя бы четыре буквы образца.

4 балла. С образцом совпадают хотя бы две буквы. Воспроизведенный образец все еще создает строку надписи.

5 баллов. Каракули.

Задание 3

1 балл. Почти совершенное копирование образца. Допускается незначительное отклонение одной точки от строки или колонки. Уменьшение образца допустимо, а увеличение не должно быть более чем вдвое. Рисунок параллелен образцу.

2 балла. Число и расположение точек должны соответствовать образцу. Можно не учитывать отклонение — не более трех точек на половину ширины зазора между строкой или колонкой.

3 балла. Рисунок в целом соответствует образцу, не превышая его по ширине и высоте, чем вдвое. Число точек может не соответствовать образцу, но их не должно быть больше 20 и меньше 7. Допускается любой разворот — даже на 180 градусов.

4 балла. Контур рисунка не соответствует образцу, но все же состоит из точек. Размеры образца и число точек не учитываются. Иные формы (например, линии) не допускаются.

5 баллов. Каракули [4, с. 53].

2. **Методика «Графический диктант». Автор — Д. Б. Эльконин**

Данная методика позволяет выявить умение ребенка выполнять задания взрослого, воспринимаемые на слух, а также возможность самостоятельно выполнить требуемое задание по воспринимаемому образцу. На тетрадном листе (каждому ученику выдается такой листок с указанием его имени и фамилии), отступив 4 клетки от левого обреза, ставятся одна под другой три точки (расстояние между ними по вертикали — 7 клеток). Педагог предварительно объясняет: «Сейчас мы с вами будем учиться рисовать разные узоры. Надо постараться, чтобы они получились красивыми и аккуратными. Для этого вы должны внимательно слушать меня — я буду говорить, в какую сторону и насколько клеточек провести линию. Проводите только те линии, которые я буду диктовать. Когда прочертите линию, ждите, пока я не скажу, куда направить следующую. Каждую новую

линию начинайте там, где закончилась предыдущая, не отрывая карандаш от бумаги. Все помнят, где правая рука? Это та рука, в которой вы держите карандаш. Вытяните ее в сторону. Видите, она показывает на дверь (дается реальный ориентир, имеющийся в классе). Итак, когда я скажу, что надо провести линию направо, вы ее проведете вот так — к двери (на доске, заранее расчерченной на клетки, проводится линия слева направо длиной в одну клетку). Это я провела линию на одну клетку направо. А теперь я, не отрывая руки, провожу линию на две клетки вверх, а потом — на три клетки направо (слова сопровождаются вычерчиванием линий на доске)».

После этого предлагается перейти к рисованию тренировочного узора: «Начинаем рисовать первый узор. Поставьте карандаш на самую верхнюю точку. Внимание! Рисуйте линию: одна клетка вниз. Не отрывайте карандаш от бумаги. Теперь одна клетка направо. Одна вверх. Одна клетка направо. Одна вниз. Дальше продолжайте рисовать такой же узор сами. Во время работы над этим узором учитель ходит по рядам и исправляет допущенные детьми ошибки. При рисовании последующих узоров такой контроль снимается, и он следит только за тем, чтобы ученики не переворачивали свои листочки и начинали новый с нужной точки. При диктовке надо соблюдать длительные паузы, чтобы дети успевали закончить предыдущую линию, и их следует предупредить, что не обязательно занимать всю ширину страницы. На самостоятельное продолжение узора даются полторы — две минуты.

Последующий текст инструкции таков: «Теперь поставьте карандаши на следующую строчку. Приготовились! Внимание! Одна клетка вверх. Одна направо. Одна клетка вверх. Одна направо. Одна клетка вниз. Одна направо. А теперь сами продолжайте рисовать этот узор».

Перед выполнением заключительного узора преподаватель обращается к испытуемым со словами: «Все. Этот узор дальше не надо рисовать. Мы займемся последним узором. Поставьте карандаши на следующую точку. Начинаю диктовать. Внимание! Три клетки вниз. Одна клетка направо. Две клетки вверх. Одна направо. Две клетки вниз, одна направо. Три клетки вверх. Одна направо. Теперь продолжайте рисовать этот узор» [4, с. 57].

Как отмечает Л. А. Венгер, анализируя результаты выполнения задания, требуется порознь оценивать действия под диктовку и правильность самостоятельного продолжения узора. Первый показатель (под диктовку) свидетельствует об умении ребенка внимательно слушать и четко выполнять указания учителя, не отвлекаясь на посторонние раздражители; второй показатель — о степени самостоятельности испытуемого в учебной работе. И в первом и во втором случаях можно ориентироваться на следующие уровни выполнения:

1. Высокий уровень. Оба узора (не считая тренировочного) в целом соответствуют диктуемым; в одном из них встречаются отдельные ошибки.

2. Средний уровень. Оба узора частично соответствуют диктуемым, но содержат ошибки; или один узор сделан безошибочно, а второй не соответствует диктуемому.

3. Уровень ниже среднего. Один узор частично соответствует диктуемому, другой не соответствует.

4. Низкий уровень. Ни один из двух узоров не соответствует диктуемому [4, с. 58].

3. **Методика «Домик»**.

Направлена на определение развития произвольности у детей шестилетнего возраста. Методика представляет собой задание на срисовывание картинки, изображающей домик, отдельные детали которого составлены из элементов прописных букв. Задание позволяет выявить умение ребенка ориентироваться в своей работе на образец, умение точно его скопировать, выявляет особенности развития произвольного внимания, пространственного восприятия, сенсомоторной координации и тонкой моторики руки.

Обработка экспериментального материала проводится путем подсчета баллов, начисляемых за ошибки. В качестве ошибок рассматриваются:

1. Неправильно изображенный элемент (1 балл). Если этот элемент неверно изображен во всей детали рисунка, например, неправильно нарисованы палочки, из которых состоит правая часть забора, то 1 балл начисляется не за каждую неправильно изображенную палочку, а за всю правую часть забора целиком. То же самое относится и к колечкам дыма, выходящего из трубы, и к штриховке на крыше дома: 1 балл начисляется не за каждое неправильное колечко, а за весь неверно скопированный дым, не за каждую неправильную линию в штриховке, а за всю штриховку в целом. Правая и левая часть забора оцениваются отдельно, так, если неправильно срисована правая часть, а левая скопирована без ошибки (или наоборот), то испытуемый получает за рисование забора 1 балл, если же допущены ошибки в обеих его частях, то испытуемый получает 2 балла

(за каждую часть по 1 баллу). Неверно воспроизведенное количество элементов в детали рисунка не считается за ошибку (неважно, сколько будет колечек дыма, линий в штриховке крыши или палочек в заборе).

2. Замена одного элемента другим (1 балл).

3. Отсутствие элемента (1 балл).

4. Разрывы между линиями в тех местах, где они должны быть соединены (1 балл).

5. Сильный перекос рисунка (1 балл).

За хорошее выполнение рисунка выставляется 0 (нуль). Таким образом, чем хуже выполнено задание, тем выше полученная испытуемым суммарная оценка. Когда ребенок сообщает об окончании работы, ему надо предложить проверить, все ли у него верно. Если он увидит неточности в своем рисунке, и захочет их исправить, то экспериментатор должен это зарегистрировать. Кроме того, по ходу выполнения задания нужно фиксировать отвлекаемость ребенка, а также отметить, если он левша. В группу с относительно хорошим развитием произвольности следует отнести детей, получивших не более 1 балла [4, с. 98].

4. **Методика «Да и нет»**.

Направлена на выявление уровня развития произвольного внимания. Эта методика — модификация известной детской игры «„да" и „нет" не говорите, черного и белого не берите». По ходу игры ведущий задает ее участникам такие вопросы, на которые проще всего ответить словами «да» и «нет», а также употребив названия белого и черного цветов. Но именно этого по правилам игры делать нельзя. Для предлагаемой методики здесь запрещается отвечать на вопросы словами «да» и «нет». Преподаватель обращается к испытуемому: «Сейчас мы будем играть в игру, в которой нельзя произносить слова „да" и „нет". Повтори, пожалуйста, какие слова нельзя будет произносить» (испытуемый повторяет их). «Теперь будь внимателен, я стану задавать тебе вопросы, отвечая на которые, нельзя произносить слова „да" и „нет" Понятно?» (испытуемый подтверждает, что ему все ясно). После этого экспериментатор задает вопросы, среди которых провоцирующие ребенка высказывать свое отношение к школе и учению. Поскольку все его внимание в этот момент сосредоточено на соблюдении правил игры, то наиболее вероятны искренние ответы. Таким образом, психолог получает представление о мотивационной готовности ребенка к школе.

Испытуемому задаются следующие вопросы: 1. Ты хочешь идти в школу? 2. Ты любишь, когда тебе читают сказки? 3. Ты любишь смотреть мультфильмы? 4. Ты хочешь остаться еще на один год в детском саду? (Если ребенок не ходит в детский сад, то вопрос звучит так: Ты хочешь пойти в школу не осенью, а только через год?) 5. Ты любишь гулять? 6. Ты любишь играть? 7. Ты хочешь учиться? 8. Ты любишь болеть?

Чтобы правильно ответить на вопросы, ребенку необходимо постоянно, не отвлекаясь, удерживать в памяти условия игры и принятое им намерение отвечать определенным образом, контролировать свои ответы, сдерживать непосредственное желание ответить словами «да» и «нет» и одновременно обдумывать ответ. Все это невозможно без определенного развития произвольности.

Обработка результатов проводится путем подсчета баллов, начисляющихся за ошибки, под которыми понимаются только слова «да» и «нет». Употребление детьми просторечной лексики (слова «ага», «не-а» и т. п.) не рассматриваются в качестве ошибки. Также не считается ошибкой бессмысленный ответ, если он удовлетворит формальному правилу игры. Каждая ошибка оценивается в 1 балл. Если ребенок правильно ответил на все вопросы, за его результат выставляется 0 (нуль). Таким образом, чем хуже выполнено задание, тем выше суммарный балл. В группу с относительно хорошим развитием произвольности относятся дети, получившие не более 1 балла, при этом берется лучший результат из двух попыток. Вторая попытка предоставляется испытуемому, если с первого раза он потерпел неудачу в игре. Перед второй попыткой проводится дополнительная беседа об условиях игры. Если остаются сомнения после проведения методики «Да и нет» относительно умения ребенка работать по правилу, то можно провести с ним еще одну игру, направленную на выявление того же умения [1, с. 115].

5. **Методика «Вежливость»**.

Методика представляет собой известную игру, в которой команды ведущего выполняются только в том случае, если он говорит слово «пожалуйста». Содержание команд связано с физкультурными упражнениями: 1) «руки вперед, пожалуйста»; 2) «руки на пояс, пожалуйста»; 3) «присядь, пожалуйста»; 4) «руки к плечам, пожалуйста»; 5) «прыгай, пожалуйста»; 6) «перестань прыгать, пожалуйста». До начала игры надо проверить, понимает ли ребенок, как следует выполнять используемые в ней упражнения. Непонятные для него упражнения лучше всего заменить на знакомые. Как и в методике «Да и нет», успешность выполнения зада-

ния зависит от произвольного внимания, памяти, реализации сформированного намерения, т. е. всего того, что определяет понятие «подчинение правилу». Обработка результатов проводится путем подсчета баллов, начисляющихся за ошибки, под которыми понимаются выполнение команды без слова «пожалуйста» и невыполнение команды при слове «пожалуйста». Каждая из них оценивается в 1 балл. За правильно выполненное задание выставляется 0 (нуль). Чем хуже справился ребенок, тем выше суммарный балл [1, с. 118].

6. **Методика «Эхо»**

Методика представляет собой игру, в которой ребенок исполняет роль эха. Перед игрой экспериментатор объясняет ему, что такое «эхо»: «Ты слышал когда-нибудь про эхо? Чаще всего оно живет в лесу и в горах, но его никто никогда не видел, его можно только слышать. Эхо любит подражать голосу людей, птиц, зверей. Если ты попадешь в горное ущелье и скажешь: „Здравствуй, Эхо!“, — то оно ответит тебе так же: „Здравствуй, Эхо!“, — потому что эхо всегда в точности повторяет то, что слышит». После этого рассказа испытуемому предлагается поиграть в игру, где он должен будет в точности повторять любой звук, который услышит. В качестве материала воспроизведения берутся отдельные звуки и звукосочетания: три гласных звука (например, «а», «о», «и»), три глухих согласных звука (например, «п», «с», «т»), три звонких согласных звука (например, «б», «з», «д»), три слова, состоящие из двух звуков (например, «ша», «ру», «лы»), три звукосочетания, состоящие из двух согласных звуков (например, «ст», «вр», «кт»). Обработка результатов проводится количественно и качественно. Каждый неправильно произнесенный звук оценивается 1 баллом, при этом важно зарегистрировать, что произнес ребенок вместо требуемого звука. Отказ от воспроизведения также оценивается 1 баллом независимо от количества воспроизведенных звуков. Методика позволяет выявить не только возможность произвольно произнесенных отдельных звуков и звукосочетаний, без чего невозможно обучение чтению, но и особенности развития фонематического слуха и нарушения артикуляции. В случае обнаружения серьезных дефектов в этой области требуется обратить внимание родителей на необходимость занятий ребенка с логопедом [1, с. 124].

Инструментарий исследования: чистые бланки к методикам для заполнения их испытуемыми, иллюстративный материал к методике «Домик», образцы прописных букв и групп точек к тесту Керна — Йирасека.

Место проведения: ДОУ № 32 г. Набережные Челны Республики Татарстан.

Генеральная совокупность: старшие дошкольники г. Набережные Челны.

Выборочная совокупность: дети старшего дошкольного возраста ДОУ № 32 г. Набережные Челны.

Объем выборки: 30 человек, из них: 73 % (22 человека) — в возрасте 6 лет; 27 % (8 человек) — в возрасте 7 лет.

Возникает вполне объяснимая проблема, связанная с недостатком материальных, информационных и организационных ресурсов при проведении анкетирования. В результате этого можно говорить об ошибке репрезентативности, так как структура выборки отличается от структуры генеральной совокупности, но все же соответствует по основным параметрам генеральной совокупности.

Выборка: сплошная.

При этом 50 % испытуемых (15 человек) относятся к категории часто болеющих детей. Среди заболеваний, характерных для них: продолжительные и частые респираторные заболевания (ОРЗ и ОРВИ), слабый иммунитет. 50 % испытуемых (15 человек) относятся к категории здоровых детей.

В связи с этим испытуемые были разделены нами на две группы: экспериментальная группа А (включающая часто болеющих детей) и контрольная группа В (включающая здоровых детей). Обратимся к сравнительно-сопоставительному анализу результатов прикладного эмпирического исследования особенностей психологической готовности часто болеющих детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе.

Анализ и результаты исследования

Экспериментальное изучение особенностей психологической готовности к школе часто болеющих детей проходило в шесть этапов. На первом этапе нами применялся тест Керна — Йирасека, направленный на определение школьной зрелости и состоящий из трех заданий. Первое — рисование мужской фигуры по памяти, второе — срисовывание письменных букв, третье — срисовывание группы точек. Результат каждого задания оценивается по пятибалльной системе (1 — высший, 5 — низший баллы). Развитие детей, получивших в сумме от 3 до 6 баллов, рассматривается как выше среднего, от 7 до 11 — как средние, от 12 до 15 — ниже нормы. Все три задачи данного графического теста направлены на определение развития тонкой моторики руки и координации зрения и движений руки. Эти умения необходимы в школе для овладения письмом. Кроме того, тест позволяет в общих чер-

тах определить интеллектуальное развитие ребенка (первое задание).

По первому заданию (рисование мужской фигуры по памяти) были получены следующие результаты:

— в группе А: 35 % испытуемых показали результат ниже нормы, 50 — средний показатель, 15 — выше нормы. Среди наиболее распространенных ошибок можно назвать: а) нечеткое прорисовывание частей тела; б) их «механическое» склеивание; в) отсутствие деталей (шеи, волос, ушей, пальцев и ступней, одежды); г) отсутствие штриховки, придающей рисунку (или контуру) зрелищность, объемность;

— в группе В: 23 % испытуемых показали результат ниже нормы, 61 — средний показатель, 16 % — выше нормы. Испытуемые группы В допустили те же ошибки, что и в группе А, но в меньшем объеме. Кроме того, они реже переспрашивали экспериментатора, в целом показали большую динамичность и точность выполнения задания.

По второму заданию (копирование букв с бланка образца) результаты распределились следующим образом:

— в группе А: 28 % испытуемых показали результат ниже нормы, 55 — средний показатель, 17 % — выше нормы. Среди наиболее распространенных ошибок можно назвать: а) нечеткое прорисовывание букв (у некоторых испытуемых вообще было сложно разобрать, что это за буква); б) разбивка фразы на части; в) множественная штриховка; г) изменен размер букв;

— в группе В: 10 % испытуемых показали результат ниже нормы, 34 — средний показатель, 66 % — выше нормы. Испытуемые группы В, как правило, допускали ошибки, связанные с изменением размера букв на образцовом бланке.

По третьему заданию (копирование групп точек с бланка-образца) были получены следующие результаты:

— в группе А: 44 % испытуемых показали результат ниже нормы, 38 — средний показатель, 18 % — выше нормы. Среди наиболее распространенных ошибок можно назвать: а) неточное копирование расположения точек; б) уменьшение числа скопированных точек по сравнению с текстом-образцом; в) изменение размера точек; г) наклон рисунка;

— в группе В: 32 % испытуемых показали результат ниже нормы, 53 — средний показатель, 15 % — выше нормы. Испытуемые группы В допустили те же ошибки, что и в группе А, но в меньшем объеме. Их рисунки отличались большей точностью и аккуратностью по сравнению с рисунками детей экспериментальной группы.

Таким образом, по результатам проведения теста Керна — Йирасека в экспериментальной и контрольной группах детей старшего дошкольного возраста можно сделать вывод о том, что у часто болеющих детей наблюдается средне-низкий уровень развития тонкой моторики руки, координации зрения и движений руки, а также тех интеллектуальных операций, позволяющих выполнять предложенные им задания, тогда как у детей, не подпадающих под категорию «часто болеющих», уровень развития данных умений и навыков можно классифицировать как средний. Коэффициент корреляции между «верхними» показателями равен 1,97.

На втором этапе исследования применялась методика «Графический диктант», позволяющая выявить умение ребенка выполнять задания взрослого, воспринимаемые на слух, а также возможность самостоятельно выполнить требуемое задание по воспринимаемому образцу.

Результаты выполнения данного задания (рисование узоров под диктовку учителя) в экспериментальной и контрольной группах распределились следующим образом:

— в группе А: 29 % испытуемых показали низкий уровень выполнения задания (т. е. ни один из двух узоров не соответствует диктуемому), 21 % продемонстрировали уровень ниже среднего (лишь один узор частично соответствовал диктуемому, другой не соответствовал), 43 — средний уровень (т. е. оба узора частично соответствовали диктуемым, но содержали ошибки), 7 % — высокий уровень выполнения задания (т. е. оба узора (не считая тренировочного) в целом соответствуют диктуемым; в одном из них встречаются отдельные ошибки);

— в группе В: 22 % испытуемых показали низкий уровень выполнения задания (т. е. ни один из двух узоров не соответствует диктуемому), 15 % продемонстрировали уровень ниже среднего (лишь один узор частично соответствовал диктуемому, другой не соответствовал), 53 — средний уровень (т. е. оба узора частично соответствовали диктуемым, но содержали ошибки), 10 % — высокий уровень выполнения задания (т. е. оба узора (не считая тренировочного) в целом соответствуют диктуемым; в одном из них встречаются отдельные ошибки).

Здесь снова важно подчеркнуть низкий уровень врабатываемости испытуемых из экспериментальной группы: они часто переспрашивали экспериментатора, долго не могли включиться в работу, выполняли за-

дания недостаточно аккуратно. Некоторые даже отказывались от выполнения данного задания, изъявив желание поиграть, что свидетельствует о недостаточном уровне развития личностного компонента в структуре психологической готовности к обучению в школе.

Таким образом, по результатам проведения методики «Графический диктант» в экспериментальной и контрольной группах детей старшего дошкольного возраста можно сделать вывод о том, что у часто болеющих детей наблюдается средне-низкий уровень развития умений и навыков выполнять задания взрослого, воспринимаемые на слух, а также возможности самостоятельно выполнить требуемое задание по воспринимаемому образцу, тогда как у детей, не подпадающих под категорию «часто болеющих», уровень развития данных умений и навыков можно классифицировать как средний. Коэффициент корреляции между «верхними» показателями равен 1,23.

На третьем этапе исследования нами применялась методика «Домик», направленная на определение развития произвольности у детей старшего дошкольного возраста. Методика представляет собой задание на срисовывание картинки, изображающей домик, отдельные детали которого составлены из элементов прописных букв. Кроме того, задание позволяет выявить умение ребенка ориентироваться в своей работе на образец, умение точно его скопировать, выявляет особенности развития произвольного внимания, пространственного восприятия, сенсомоторной координации и тонкой моторики руки.

Результаты выполнения данного задания (копирование домика с бланка-образца) в экспериментальной и контрольной группах распределились следующим образом:

— в группе А: 14 % испытуемых показали низкий уровень выполнения задания, 16 — продемонстрировали уровень ниже среднего, 22 — средний уровень, 32 — выше среднего, 16 % — высокий уровень; при этом чаще всего встречались такие ошибки в выполнении задания, как замена или отсутствие тех или иных элементов, а также разрывы между линиями в тех местах, где они должны быть соединены; встречались рисунки с «перепутанными» элементами;

— в группе В: 10 % испытуемых показали низкий уровень выполнения задания, 18 % продемонстрировали уровень ниже среднего, 19 — средний уровень, 31 — выше среднего, 22 % — высокий уровень; при этом чаще всего встречались такие ошибки в выполнении задания, как замена тех или иных элементов, нечеткая прорисовка линий, незначительный перекос рисунка.

Таким образом, по результатам проведения методики «Домик» в экспериментальной и контрольной группах детей старшего дошкольного возраста можно сделать вывод о том, что у часто болеющих детей наблюдается средне-низкий уровень развития произвольности (т. е. эмоционально-волевого компонента психологической готовности к обучению в школе), пространственного восприятия, сенсомоторной координации и тонкой моторики руки, тогда как у детей, не подпадающих под категорию «часто болеющих», уровень развития данных умений и навыков можно классифицировать как средний. Коэффициент корреляции между «верхними» показателями равен 1,37.

На четвертом этапе исследования применялась методика «Да и нет», направленная на выявление уровня развития произвольного внимания и учебной мотивации (интеллектуальный, эмоционально-волевой и личностный компоненты психологической готовности к школе). Испытуемым были заданы следующие вопросы: 1. Ты хочешь идти в школу? 2. Ты любишь, когда тебе читают сказки? 3. Ты любишь смотреть мультфильмы? 4. Ты хочешь остаться еще на один год в детском саду? 5. Ты любишь гулять? 6. Ты любишь играть? 7. Ты хочешь учиться? 8. Ты любишь болеть?

Ответ на каждый вопрос сравнивался с правильным (должным), за неправильный ответ добавлялся балл.

Результаты выполнения данного задания в экспериментальной и контрольной группах распределились следующим образом:

— в группе А: 35 % испытуемых показали низкий уровень выполнения задания, 37 % продемонстрировали средний уровень, 28 % — высокий уровень;

— в группе В: 24 % испытуемых показали низкий уровень выполнения задания, 36 % продемонстрировали средний уровень, 60 % — высокий уровень.

Таким образом, по результатам проведения методики «Да и нет» в экспериментальной и контрольной группах детей старшего дошкольного возраста можно сделать вывод о том, что у часто болеющих детей наблюдается средне-низкий уровень развития произвольного внимания и учебной мотивации, тогда как у детей, не подпадающих под категорию «часто болеющих», уровень развития

данных умений и навыков можно классифицировать как средне-высокий. Коэффициент корреляции между «верхними» показателями равен 2,14.

На пятом этапе исследования нами применялась методика «Вежливость», направленная на изучение уровня развития умений и навыков реализации сформированного намерения, а также таких перцептивных процессов, как память, внимание.

Результаты выполнения данного задания в экспериментальной и контрольной группах распределились следующим образом:

— в группе А: 28 % испытуемых показали низкий уровень выполнения задания, 49 % продемонстрировали средний уровень, 23 % — высокий уровень;

— в группе В: 20 % испытуемых показали низкий уровень выполнения задания, 55 % продемонстрировали средний уровень, 25 % — высокий уровень.

Таким образом, по результатам проведения методики «Вежливость» в экспериментальной и контрольной группах детей старшего дошкольного возраста можно сделать вывод о том, что у часто болеющих детей наблюдается средний уровень развития умений и навыков реализации сформированного намерения, а также таких перцептивных процессов, как память, внимание, тогда как у детей, не подпадающих под категорию «часто болеющих», уровень развития данных умений и навыков можно классифицировать как средне-высокий. Коэффициент корреляции между «верхними» показателями равен 1,08.

На шестом этапе исследования нами применялась методика «Эхо», направленная на изучение уровня произвольности произнесенных отдельных звуков и звукосочетаний, без чего невозможно обучение чтению, а также развития фонематического слуха и нарушения артикуляции.

Результаты выполнения данного задания в экспериментальной и контрольной группах распределились следующим образом:

— в группе А: 49 % испытуемых показали низкий уровень выполнения задания, 60 % продемонстрировали средний уровень, 11 % — высокий уровень;

— в группе В: 33 % испытуемых показали низкий уровень выполнения задания, 19 % продемонстрировали средний уровень, 48 % — высокий уровень.

Особую сложность при передаче испытуемыми услышанных звуков далее представляли группы глухих шипящих и звонких звуков (например, «п», «с», «т», «б», «з», «д»).

Таким образом, по результатам проведения методики «Эхо» в экспериментальной и контрольной группах детей старшего дошкольного возраста можно сделать вывод о том, что у часто болеющих детей наблюдается средний уровень развития произвольности произнесенных отдельных звуков и звукосочетаний, особенностей развития фонематического слуха и нарушения артикуляции, тогда как у детей, не подпадающих под категорию «часто болеющих», уровень развития данных умений и навыков можно классифицировать как высокий. Коэффициент корреляции между «верхними» показателями равен 4,36.

С целью выявления особенностей психологической готовности к школе у часто болеющих детей представим полученные в ходе экспериментального исследования данные в виде сводной таблицы (таблица).

Таблица

Особенности психологической готовности к школе у детей экспериментальной (А) и контрольной (В) групп

Критерий сравнения	Группа А	Группа В
1	2	3
1. Уровень развития тонкой моторики руки, координации зрения и движений руки, а также тех интеллектуальных операций, позволяющих выполнять предложенные им задания	Средне-низкий	Средний
2. Уровень развития умений и навыков выполнять задания взрослого, воспринимаемые на слух, а также возможности самостоятельно выполнить требуемое задание по воспринимаемому образцу	Средне-низкий	Средний
3. Уровень развития произвольности, пространственного восприятия, сенсомоторной координации и тонкой моторики руки	Средне-низкий	Средний
4. Уровень развития произвольного внимания и учебной мотивации	Средне-низкий	Средне-высокий

Окончание табл.

1	2	3
5. Уровень развития умений и навыков реализации сформированного намерения, а также таких перцептивных процессов, как память, внимание	Средний	Средне-высокий
6. Уровень развития произвольности произнесенных отдельных звуков и звукосочетаний, особенностей развития фонематического слуха	Средний	Высокий

Итак, в ходе экспериментального исследования психологической готовности к школе часто болеющих детей в сопоставлении с детьми, не относящимися к данной категории, нами были выявлены следующие особенности старших дошкольников, часто страдающих соматическими заболеваниями: 1) средне-низкий уровень развития: а) тонкой моторики руки, координации зрения и движений руки, а также тех интеллектуальных операций, позволяющих выполнять предложенные им задания; б) умений и навыков выполнять задания взрослого, воспринимаемые на слух, а также возможности самостоятельно выполнить требуемое задание по воспринимаемому образцу; в) произвольности, пространственного восприятия (тогда как у детей, не входящих в категорию часто болеющих, зафиксирован средний уровень); г) учебной мотивации; 2) средний уровень развития: а) умений и навыков реализации сформированного намерения, а также таких перцептивных процессов, как память, внимание; б) произвольности произнесенных отдельных звуков и звукосочетаний, особенностей развития фонематического слуха (тогда как у детей, не входящих в категорию часто болеющих, зафиксирован средне-высокий уровень). Следовательно, гипотеза исследования, согласно которой дети, подпадающие под категорию «часто болеющих», имеют более низкие показатели по всем компонентам психологической готовности к обучению в школе по сравнению с детьми, не имеющими частых или продолжительных соматических заболеваний, подтвердилась полностью.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Анастази А.** Психологическое тестирование : в 2 т. / А. Анастази. — М. : Педагогика, 1982. — Т. 1. — 344 с.

2. **Бадьина Н. П.** Психологические условия адаптации часто болеющих детей в начальной школе: дис. ... канд. психол. наук / Н. П. Бадьина. — М., 2004. — 195 с.

3. **Богина Т.** Сохранение и укрепление здоровья ребенка : преемственность воспитания и образования в дошкольном учреждении и начальной школе / Т. Богина // Дошк. воспитание. — 1999. — № 6. — С. 18–23.

4. **Веннер Л. А.** Психологические рисуночные тесты : иллюстрир. руководство / Л. А. Веннер. — М. : Просвещение, 2002. — 160 с.

5. **Уфимцева Л. П.** Диагностика готовности ребенка к школе / Л. П. Уфимцева // Вестн. психосоц. и коррекц.-реабилитацион. работы. — 2008. — № 4. — С. 15–18.

Поступила 03.03.11.

НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ И ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКА

Т. В. Тарасова, Е. В. Арсентьева, Н. С. Щапкина

В статье отражено актуальное направление психологических исследований профессионального определения школьников, ориентное на профильном дифференцированном обучении, которое требует организации профориентационной работы. Рассмотрено влияние характерологических особенностей, а именно личностной акцентуации, на динамику профессионального самоопределения личности на стадиях формирования профессиональных намерений и профессионального обучения.

Существенные изменения социально-политических и экономических условий жизни нашего общества, развитие рыночных отношений оказали большое влияние на преобразование современной общеобразовательной школы. У нее назрела необходимость создать такую систему образования, в центре которой было бы решение задачи расширения возможностей компетентного выбора каждой личностью своего жизненного трудового пути.

Для выпускника школы важно сознание того, что стать успешным человеком в условиях рынка сможет тот, кто имеет хорошую профессиональную подготовку, владеет умениями и навыками общения, обладает способностью адаптироваться к новым условиям труда, быть конкурентоспособным, мобильным. Наиболее перспективным направлением для современной школы может стать профильное дифференцированное обучение, которое требует организации профориентационной работы, ориентированной на учет индивидуальных особенностей школьника. Оно способно повысить эффективность профессионального самоопределения, сделать его более адекватным особенностям личности, может обеспечить здоровье учеников ценой их наименьшего напряжения в ходе обучения.

В процессе личностно ориентированного образования и профессионального самоопределения становится наиболее значимой диагностика. Она используется для оценки возможностей ученика, для решения пригодности какой-либо образовательной программы, для нацеливания обучения на поддержку и развитие самых разных возможностей ученика через процесс его сотрудничества с взрослыми и сверстниками.

Одной из важных целей образования является идея самореализации, жизненного трудового самоопределения, но, к сожалению, воплощение этой идеи либо находится в сильной зависимости от мастерства педагога, либо вообще не обеспечено эффективными психолого-педагогическими методиками и технологиями, тем более профориентационного плана, которые бы позволили говорить о практическом решении проблемы профессионального самоопределения подростков. Поиски новых методов и форм активизации профессионального самоопределения учащихся имеют важное значение для теории и практики обучения и воспитания. Нужно признать, что труд, профессиональная деятельность, из личностно значимого все более превращается в средство построения успеха, то есть становится чем-то внешним по отношению к внутреннему миру, к душе самоопределяющегося школьника. Фундаментальные вопросы профессиональной ориентации и профессиональной подготовки учащихся получили обоснование в трудах П. Р. Атутова, С. Я. Батышева, В. А. Полякова, А. Д. Сазонова, М. Н. Скаткина, Н. Н. Чистякова, С. Н. Чистяковой [1, с. 34]. Методологические проблемы профориентации освещены в трудах А. В. Богдановой, А. Е. Голомштока, Л. А. Йовайши, Е. А. Климова, П. А. Шавира [4, с. 9].

Проблемы формирования у школьников профессиональных интересов и намерений, мотивов выбора профессии нашли отражение в работах М. А. Весны, А. Л. Михащенко, М. В. Ретивых, В. Л. Сашиных, Б. А. Федоришина [2, с. 15]. Мы опирались в ходе изучения этих трудов на вопросы взаимосвязи психофизиологических особенностей и желаний человека в решении проблемы профпригодности [3, с. 17].

© Т. В. Тарасова, Е. В. Арсентьева, Н. С. Щапкина, 2011

В настоящее время многие подростки 14—17 лет уже делают первый профессиональный выбор, от которого может зависеть их последующее отношение к труду. Актуальность проблемы в том, что этот выбор приходится на один из самых сложных социально-биологических периодов в жизни человека. Он связан со сменой социальных ролей, с переходом от одной системы зависимостей, связанной с детским возрастом, к другой, отчасти характеризующей уже взрослого человека, с необходимостью прогноза соответствия собственных возможностей требованиям выбранной профессии, с пубертатными сдвигами и т. д. Все эти факторы предъявляют особые требования к механизмам адаптации личности для обеспечения возможности успешно справляться с вызванными таких образом «психическими перегрузками». В теоретическом аспекте проблема профессионального самоопределения — одна из ключевых проблем психологии профессионального становления личности, в которой профессиональное самоопределение рассматривается, с одной стороны, как наиболее значимый компонент профессионального развития человека, с другой — как критерий одного из этапов этого процесса.

Профессиональное становление личности в свою очередь является составной частью общего ее развития. Оно проходит в своем развитии четыре основные стадии: формирование профессиональных намерений, профессиональное обучение, профессиональную адаптацию и частичную или полную реализацию личности в профессиональном труде. В соответствии с этими стадиями выделяются уровни профессионального самоопределения.

Как отмечают психологи и педагоги, становление у школьников ценностных ориентаций, которые определяют направление и содержание деятельности и активности личности, критерии оценок и самооценок, начинается именно в подростковом возрасте. В младшем школьном возрасте лишь выделяются личные ценности, происходит их эмоциональное освоение, закрепляющееся в практической деятельности и постепенно находящее правильное мотивационное выражение. В старшем школьном возрасте стабилизируются основные психологические характеристики личности. При этом многообразие общественных явлений приобретает систематизированный, обобщенный характер и отражается в сознании старшеклассника в виде понятий и ценностей. Именно в этот период ценностные ориентации оказывают существенное влияние на формирование социально ценных отношений старшеклассников, на выбор ими социально значимой деятельности после школы, на формирование их нравственной активности. Именно поэтому педагогически организованные процессы формирования нравственной активности и ценностных ориентаций личности должны рассматриваться в тесной зависимости, что определит правильный выбор профессии и будет являться основой самореализации.

Профессиональное самоопределение, как подчеркивалось ранее многими авторами, — длительный, многоэтапный процесс. Поэтому, обращаясь к поиску факторов, которые могли бы оказывать влияние на динамику этого процесса на всех стадиях, в основу нашего исследования мы положили общую гипотезу о связи характерологических черт личности с ее профессиональным самоопределением.

В нашем исследовании рассмотрено влияние характерологических особенностей, а именно личностной акцентуации, на динамику профессионального самоопределения личности на стадиях формирования профессиональных намерений к профессиональному обучения.

Были проведены следующие этапы исследования:

— выявление среди нашего контингента исследуемых лиц с преобладанием различных акцентуированных черт характера;

— в соответствии с полученными результатами разделение исследуемых на группы, т. е. фактор акцентуации личности — разделяющий фактор нашей выборки;

— проведение исследования по ряду параметров.

Исследование проводилось с участием учеников школы № 17 г. Саранска в возрасте 14—17 лет.

В результатах исследования отражены данные по 68 подросткам, исследованным с использованием четырех психологических методик.

Для исследования акцентуаций характера использовались:

а) методика аутоидентификации акцентуаций характера Э. Г. Эйдемиллера. Данная методика отличается от других методик выявления акцентуаций характера простотой выполнения и сочетанием процессов оценки и самооценки личности самим подростком;

в) опросник ДДО. Методика предназначена для отбора на различные типы профессий в соответствии с классификацией типов профессий Е. А. Климова. Можно использо-

вать при профориентации подростков и взрослых.

Классификация проводится по пяти типам:

1. Человек – Техника (Ч-Т).
2. Человек — Человек (Ч-Ч).
3. Человек — Знаковая система (Ч-З).
4. Человек — Природа (Ч-П).
5. Человек — Художественный образ (Ч-Х);

в) методика «Опросник профессиональных предпочтений» (модификация теста Голланда).

В процессе личностно ориентированного образования и профессионального самоопределения становится наиболее значимой диагностика. Она используется для оценки возможностей ученика, для решения пригодности какой-либо образовательной программы, для нацеливания обучения на поддержку и развитие самых разных возможностей ученика через процесс его сотрудничества со взрослыми и сверстниками.

Проведенные исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Подростки с различной акцентуацией характера уже в возрасте 14 – 17 лет имеют четко сформировавшиеся акцентуированные черты, в целом соответствующие взрослому возрасту. Акцентуация личности подростка предполагает выбор определенной профессиональной деятельности.

2. Подростки с истерическими чертами характера отдают предпочтение управлению и творческим профессиям, причем эта направленность, возможно, носит компенсаторный характер.

3. Эпилептоиды выбирают, как правило, работу со знаковой информацией, связанную с техникой, управлением, четкой регламентацией деятельности.

4. Подростки с шизоидной акцентуацией выбирают работу в технической сфере, любой интеллектуальный труд.

5. Подростки с сенситивной акцентуацией не отличаются определенным выбором в сфере профессиональной деятельности.

6. Лица с меланхолической акцентуацией преимущественно выбирают работу, связанную с природой, художественными образами.

Данные результаты исследования можно применять при профориентационных консультациях в школьной и консультативной психологии, при предварительном консультировании абитуриентов, а также в практике клинического психолога (при подростковых депрессиях, социальных фобиях и т. п.).

Таким образом, становление у школьников ценностных ориентаций, которые определяют направление и содержание деятельности и активности личности, критерии оценок и самооценок, начинается именно в подростковом возрасте. В младшем школьном возрасте лишь выделяются личные ценности, происходит их эмоциональное осмысление, закрепляющееся в практической деятельности и постепенно находящее правильное мотивационное выражение. В старшем школьном возрасте стабилизируются основные психологические характеристики личности. При этом многообразие общественных явлений приобретает систематизированный, обобщенный характер и отражается в сознании старшеклассника в виде понятий и ценностей. Именно в этот период ценностные ориентации оказывают существенное влияние на формирование социально ценных отношений старшеклассников, на выбор ими социально значимой деятельности после школы, на формирование их нравственной активности. Именно поэтому педагогически организованные процессы формирования нравственной активности и ценностных ориентаций личности должны рассматриваться в тесной зависимости.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Куликов Л. В.** Психологическое исследование / Л. В. Куликов. — СПб. : Наука, 1995. — 264 с.

2. **Мудрик А. В.** Время поисков и решений, или старшеклассникам о них самих : кн. для учащихся / А. В. Мудрик. — М. : Просвещение, 1990. — 268 с.

3. **Пряжников Н. С.** Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. — М. : Ин-т практ. психологии, 1996. — 256 с.

4. **Чистяков Н. Н.** Профессиональная ориентация молодежи / Н. Н. Чистяков, Ю. А. Захаров, Т. Н. Новикова, Л. В. Белюк. — Кемерово : КГУ, 1988. — 185 с.

Поступила 25.03.11.

ОБУЧЕНИЕ ЛЕВОРУКИХ УЧАЩИХСЯ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Е. В. Леджева

В статье раскрываются психолого-педагогические особенности леворуких детей, анализируются трудности, возникающие у них в процессе обучения. Обосновывается, что леворукость является психолого-педагогической проблемой, которому нужно адекватно относиться к ней и не переучивать таких детей. Важным представляется учитывание психолого-педагогических различий леворуких и праворуких учащихся в сфере образования, так как это позволит избежать школьных трудностей и неудач, а также облегчит их социально-педагогическую адаптацию.

На протяжении последних двух-трех десятилетий ученые и общественные деятели многих стран, в том числе России, делают попытки разъяснить содержание феномена леворукости детей, пытаются изучить его и раскрыть эту тайну биологической и социальной природы с позиции разных наук. Но следует заметить не вызывающий сомнений факт, что леворукость объективно относится к явлениям, которые могут быть изучены только при объединении усилий психологии и педагогики. Поэтому леворукость нужно рассматривать как феномен и психолого-педагогическую проблему с позиции комплексного и междисциплинарного подхода к ребенку в единстве его биологических, психологических и педагогических детерминант.

Многочисленные исследования, эксперименты и наблюдения за леворукими детьми позволили выявить у них психолого-педагогические особенности, влияющие на процесс их обучения. Леворукие дети нуждаются в более внимательном отношении к ним в сфере образования и семье, так как их можно рассматривать как одну из категорий проблемных детей: сложности социализации, проблема неравенства педагогических условий и дефицита возможностей для жизненного старта, проблемы овладения школьной учебной программой, которая преимущественно рассчитана на детей-правшей, проблемы профессионально-трудовой, семейно-бытовой и спортивно-оздоровительной адаптации, а также предосудительное, невнимательное, а порой и дискриминирующее отношение к ним, борьба с их непохожестью и политика переучивания в образовательной и семейной среде. Успешному обучению леворуких детей в учреждениях образования противостоят традиции «праворукого» общества, которое часто не понимает и отвергает тех, кто не соответствует общепринятым нормам и представлениям, пытаясь переделать природу ребенка. Поэтому процесс обучения леворуких детей обладает собственной спецификой. Множество различных факторов детерминируют его, провоцируя у леворуких детей психологические и педагогические проблемы. Поиск педагогически приемлемых и эффективных форм обучения леворуких детей в образовательных учреждениях и создание в них педагогических условий для их самоопределения, самореализации и интеграции в общество побудил по-новому взглянуть посредством данной статьи на обучение леворуких учащихся и рассмотреть его как психолого-педагогическую проблему.

В процессе обучения леворукого ребенка может возникнуть конфликт между внутренней природной необходимостью леворукого ребенка и давлением со стороны образовательных учреждений, семьи и общества — декстрастресс. По определению, предложенному В. А. Айрапетянцем, это давление со стороны общества, состоящего из праворукого большинства, не поощряющего природной склонности леворуких детей [1, с. 31]. Этот термин отражает реальное положение леворуких детей и отношение к ним в институтах семьи и образования и трактуется как давление или отрицательное воздействие праворукой среды на леворукого ребенка, возможно, с насильственным переучиванием.

В. А. Сластенин также подчеркивает, что личность, будучи продуктом общественной жизни, в то же время является живым организмом. Отношения социального и биологического в формировании и поведении личности чрезвычайно сложны и оказывают неодинаковое воздействие на нее на разных этапах развития человека, в разных ситуациях и видах общения с другими людьми [7,

© Е. В. Леджева, 2011

с. 113]. Раскрытие бинарной природы и признание ребенка биосоциальным организмом особенно важно при исследовании феномена леворукости, который привлекает внимание и психологов, и педагогов, являясь комплексной междисциплинарной проблемой. Психологи заинтересовались ею с точки зрения взаимосвязи асимметрии головного мозга с особенностями психического склада человека, его адаптивных возможностей, профпригодности к определенным видам деятельности. Левша и правша отличаются друг от друга, и именно психология позволяет выявить различия между ними. На основе накопленного в психологической науке опыта и уже проведенных исследований можно выделить психологические особенности леворуких детей: повышенный уровень чувствительности, тревожности, ранимости, довольно часто это одаренные и очень эмоциональные дети, у них нередки хорошие музыкальные или художественные способности. Другими словами, для них характерны высокий уровень креативности и предрасположенность к оригинальному творчеству, то есть такое протекание умственных процессов, которое ведет к решениям, идеям, осмыслению, созданию художественных форм, теорий или любых продуктов, которые являются уникальными, оригинальными, новыми. Ребенок-левша, как правило, непосредственен, доверчив, легко попадает под влияние сиюминутных чувств и настроений. Отсюда — плаксивость, капризность, раздражительность и обидчивость, подверженность различным страхам, низкий уровень самоконтроля, пониженный эмоциональный фон (преобладание плохого настроения) и конформность (склонность к пассивному восприятию действительности). Также известно, что у левшей чаще возникают как пограничные нервно-психические расстройства, так и психические заболевания (шизофрения, эпилепсия и др.), психологически они более ранимы и неустойчивы и имеют завышенные показатели по шкалам «нейротизм», «психотизм», «депрессия». Учитывая повышенную энергоемкость протекания психических процессов у леворуких детей и как следствие их быструю утомляемость и истощаемость нервной системы, а также пониженную работоспособность, важно в образовательных учреждениях и семье придерживаться установленного рационального режима дня и пристально следить за изменениями, происходящими в ребенке в процессе его воспитания и обучения.

В силу психологических особенностей речь леворуких детей, как отмечают многие исследователи, эмоциональна, экспрессивна, богата интонациями, сопровождается жестикуляцией, она не обладает выстроенностью, для нее характерны запинки, сбивчивость, лишние слова и звуки, проглатывание окончаний. Леворуким детям присущи целостность натуры, открытость и внушаемость, способность тонко чувствовать и переживать, легко загораться и приходить в состояние гнева и ярости. Для них свойственно действовать по настроению. Они склонны учитывать в большей степени действие природных, а не технических, искусственных факторов [6, с. 34]. То есть именно благодаря достижениям психологии и использованию психологических методов и методик были выявлены особенности психоэмоциональной сферы левшей и правшей и различия в протекании психологических процессов у них. Кроме того, психологи указывают также на связь специализации полушарий и темперамента. Среди правополушарных, по их мнению, больше сангвиников и холериков, то есть людей с мощными или подвижными эмоциональными импульсами, а среди левополушарных — флегматиков и меланхоликов, у которых эти импульсы или слабее, или растянуты во времени.

Выделенные нами психологические особенности детей-левшей оказывают влияние на процесс их обучения. Поэтому особенно важным становится рассмотрение и педагогических особенностей леворуких учащихся. Леворукие дети часто испытывают трудности адаптации к школе, им требуется индивидуальный подход в обучении и воспитании, так как довольно часто возникают проблемы с чтением, письмом, счетом, в целом овладением школьной программой. Поэтому они могут нуждаться в педагогическом сопровождении и создании педагогических условий для развития их индивидуальности, а учитывая их психологические особенности и то, что они очень чувствительны, ранимы, эмоциональны, — особой системы воспитания.

Леворуким школьникам может потребоваться проведение комплекса специальных занятий, направленных на развитие зрительно-моторной координации, точности пространственного восприятия, зрительной памяти, наглядно-образного мышления, способности к целостной переработке информации, фонематического слуха, речи. Их нужно учить писать и читать по особой технологии, у них особая посадка за парты и расположения света. Так, при работе леворукого учащегося за столом свет должен падать с правой стороны. Располагая детей в классе, учителю целесообразно посадить левшу та-

ким образом, чтобы доска находилась от него справа, это снизит вероятность ошибок зрительного восприятия. Посадка при письме стандартная, но выдвинуто вперед не правое, а левое плечо. Расположение тетради или листа бумаги так, чтобы верхний правый угол лежал с наклоном вправо, а верхний левый угол располагался напротив груди. При письме не рекомендуется требовать, чтобы леворукие учащиеся писали с таким же наклоном, как и праворукие, нельзя требовать от них безотрывного письма.

А. Ю. Арестова также обращает внимание на то, что обучение леворуких детей в общеобразовательной школе отличается от обучения праворуких: левши труднее адаптируются к школе, у них возникают трудности в обучении письму, чтению, часто нарушено пространственное восприятие; высокий уровень тревожности у леворукого ребенка сочетается с возбудимостью и впечатлительностью, отмечаются повышенная утомляемость, неуверенность в себе, школьные страхи. В дополнительном образовании, по ее мнению, возможна дифференциация обучения левшей с учетом их природных психофизиологических данных [2, с. 30].

Рассматривая обучение леворуких учащихся как психолого-педагогическую проблему, особо важным является замечание Е. И. Горбуновой, что для общей, возрастной, на наш взгляд, и социальной (*Прим. авт. — Е. Л.*) педагогики чрезвычайно важными остаются вопросы выявления особенностей онтогенетического развития леворуких детей, разработки и реализации на этой основе адекватных средств и методов педагогического сопровождения в процессе их подготовки, а впоследствии обучения и воспитания в общеобразовательной школе [3, с. 3].

Нарушение или недостаточность развития зрительно-пространственного восприятия, зрительной памяти и зрительно-моторной координации, нередко встречающиеся у этой категории детей, ведут к возникновению трудностей в процессе обучения:

— восприятию и запоминанию сложных конфигураций букв при чтении и соответственно медленный темп;

— формированию зрительного образа букв, цифр (нарушение соотношения элементов, ребенок путает сходные по конфигурации буквы, цифры, пишет лишние элементы или не дописывает элементы букв, цифр);

— выделению и различению геометрических фигур, замене сходных по форме фигур (круг — овал, квадрат — ромб — прямоугольник);

— копированию;

— неустойчивому почерку (неровные штрихи, большие, растянутые, разнонаклонные буквы);

— зеркальному написанию букв, цифр, графических элементов и очень медленному темпу письма.

Кроме вышеперечисленных трудностей, важно обратить внимание на то, что современные педагогические методики в основном ориентированы на левополушарное восприятие. В учебно-образовательном процессе подача материала в основном носит вербальный характер, поэтому у леворуких детей наблюдаются затруднения в его адекватной переработке. В процессе обучения детей важно помнить, что праворукие дети, как правило, обрабатывают информацию, используя «линейный последовательный» метод, в котором мысль должна быть полностью обдумана, прежде чем перейти к следующей мысли, то есть используют «анализ», разделяя учебную задачу на составляющие и анализируя каждую часть отдельно. Леворукие дети обрабатывают информацию, используя «визуальный одновременный» метод, в котором несколько мыслей могут быть обработаны одновременно, то есть главный метод для них — это «синтез», смотря на целое и пробуя использовать соответствие образца, чтобы решить учебную задачу в образовательных учреждениях. Леворукие дети решают арифметические задачи не с помощью выявления принципиального ключа, а каждый раз очень конкретно и индивидуально, с опорой на бытовые ассоциации. Поэтому очень важно и нужно поддерживать постоянную обратную связь с ребенком в процессе его обучения и воспитания как в школе, так и в семье. Леворукий ребенок не может что-то исследовать, не понимая. Он усваивает материал строго по этапам, и пропуск или недопонимание чего-то приводят к потере нити рассуждения и интереса к знаниям, формируя нежелание учиться.

Таким образом, информация, полученная в словесной форме, не оказывает существенного влияния на формирование познавательных способностей и развитие ребенка в целом. Для детей с ведущим правым полушарием не подходит сухое, последовательное, с неоднократным повторением изложение материала. Их память непроизвольна — они лучше запомнят яркий образ. Поэтому на занятиях необходимо использовать наглядность, образность, интонационные возможности речи [4, с. 71]. Правополушарные учащиеся оказываются в невыгодном положении, так как нуждаются в гештальте, музыкальном фоне на уроке, творческих задани-

ях, контексте. Учитель может модифицировать задания таким образом, чтобы адаптировать их ко всем ученикам класса, как лево-, так и правополушарным, зная и учитывая их психолого-педагогические особенности.

Мы соглашаемся с А. Ю. Арестовой: надо признать, что даже если в семье для леворукого ребенка созданы благоприятные условия для развития, то в обществе (в том числе и сфере образования. — *Е. Л.*) наблюдается непонимание проблем леворуких людей. Мы должны выделять обучение и воспитание леворукого ребенка в отдельную педагогическую проблему не только потому, что эти дети не похожи на остальных, имеют психолого-педагогические особенности, но, как считают медики, леворукость — это еще признак нарушения иммунитета и леворукость может быть связана с дисфункциями мозга. Игнорировать эти данные мы не можем, как отмечает А. Ю. Арестова, так как корни проблем видны уже с детства. Левши чаще других страдают ревматоидным артритом, и болезнь протекает значительно тяжелее, хуже поддается лечению. Исследования показывают, что среди левшей чаще встречаются такие заболевания, как астма, аутизм, диабет, мигрень [2, с. 60]. Все эти психолого-педагогические особенности леворуких детей важно учитывать в образовательных учреждениях, так как они непосредственно влияют на успеваемость ребенка, а также его самочувствие и здоровье.

В настоящее время леворукость является предметом междисциплинарных научных исследований, большая часть работ относится к области медицины, физиологии, дефектологии, и остается важной задачей изучения данной проблемы в области психологии и педагогики, именно как психолого-педагогической проблемы, анализа психологических и педагогических особенностей леворуких детей и их проблем, условий для их всестороннего и гармоничного развития в образовательной и семейной среде. Поэтому нужно адекватно относиться к леворукости детей и не сужать ее до проблемы только одной какой-либо конкретной науки, используя и оценивая достижения каждой из наук в изучении данного феномена. Следует признать необходимость его рассмотрения и исследования в аспекте именно психологии и педагогики. Благодаря взаимосвязи этих двух наук формируется целостный научный взгляд на особенности и проблемы леворукого ребенка.

Таким образом, при обучении леворукого ребенка в учреждениях образования и семье необходимо помнить и учитывать его особенности. Учителям, психологам, родителям не следует фиксировать внимание на леворукости ребенка в его отличии от других детей, наоборот, важным является создание педагогических условий для его полноценного и гармоничного развития и формирования с учетом его особенностей. К сожалению, не всегда педагоги обращают внимание на психолого-педагогические особенности леворукого ребенка, а еще крайне редко учитывают их, строя процесс обучения. Поэтому обучение леворуких детей можно рассматривать как психолого-педагогическую проблему. Соглашаемся с мнением О. А. Никифоровой и В. И. Навалихиной в том, что знание специфических функций полушарий мозга позволит педагогам выработать адекватную тактику обучения леворуких детей и помочь им успешно адаптироваться к учебным нагрузкам [5, с. 127].

Важно помнить, что за трудностями обучения леворуких детей могут лежать объективные причины, кроющиеся в индивидуальных особенностях специализации полушарий. А дифференцированный подход в процессе обучения с учетом межполушарной асимметрии поможет всестороннему и гармоничному развитию и реализации способностей как леворуких, так и праворуких учащихся.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Айралетянц В. А.** Леворукий ребенок / В. А. Айралетянц // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2003. — № 3. — С. 51—57.

2. **Арестова А. Ю.** Педагогические условия музыкального развития леворуких детей в системе дополнительного образования : дис. ... канд. пед. наук / А. Ю. Арестова. — М., 2005. — 171 с.

3. **Горбунова Е. И.** Подготовка детей-левшей старшего дошкольного возраста к обучению в общеобразовательной школе средствами физического воспитания : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. И. Горбунова. — Краснодар, 2009. — 24 с.

4. **Логачева Г.** Левша / Г. Логачева // Дошк. воспитание. — 2007. — № 8. — С. 68—71.

5. **Никифорова О. А.** Психофизиологические особенности леворуких учащихся / О. А. Никифорова, В. И. Навалихина // Завуч. — 2006. — № 1. — С. 125—128.

6. **Савкина Н. Г.** Педагогическая помощь леворуким детям в первый год их обучения в школе : дис. ... канд. пед. наук / Н. Г. Савкина. — Тюмень : Тюмен. гос. ун-т, 2005. — 266 с.

7. **Сластенин В. А.** Педагогика : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. спец. (ОПД.Ф.-02 — Педагогика) : доп. УМО по спец. педагогич. образование / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; Междунар. акад. наук пед. образования. — 2-е изд., стер. — М. : Academia, 2003. — 567 с.

Поступила 17.11.10.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА И РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В ИХ ПРОФИЛАКТИКЕ И РЕШЕНИИ

Е. В. Ледяева, В. А. Сотков

В статье проанализированы основные психологические особенности детей подросткового возраста, а также выявлены их трудности в процессе обучения. Обосновывается, что подростковый период — кризисный, переходный и учитель может помочь учащимся в предупреждении и разрешении возникающих у них на этом возрастном этапе социально-психологических проблем.

Подростковый период — период завершения детства, «взрастания» из него. Обычно он соотносится с хронологическим возрастом 10—11 — 14—15 лет. Сравнение себя с взрослыми и более младшими детьми приводит подростка к заключению, что он уже не ребенок, а скорее взрослый. Подросток в школе и семье начинает чувствовать себя взрослым и хочет, чтобы и учителя, и родители признавали его самостоятельность и независимость, то есть сформированная в учебной деятельности способность к рефлексии в этот период направляется подростком на самого себя.

Ж. Ж. Руссо одним из первых обозначил подростковый возраст как время второго, самостоятельного рождения в жизнь и роста самосознания человека. А. С. Холл сформулировал представление о переходности, промежуточности подросткового возраста, периода «бури и натиска». Он выделил негативные характеристики данного этапа развития: трудновоспитуемость, конфликтность, эмоциональную неустойчивость. К. Левин подчеркивал своеобразную маргинальность подростка, выражающуюся в его положении между двумя культурами — миром детей и миром взрослых. Подросток уже не хочет принадлежать к детской культуре, но еще не может войти в сообщество взрослых, встречая сопротивление со стороны реальной действительности, и это вызывает состояние «когнитивного дисбаланса», неопределенность ориентиров, планов и целей в период смены «жизненных пространств». З. Фрейд и А. Фрейд обращали особое внимание на половое созревание в подростковый период, прилив сексуальной энергии, все это, по их мнению, расшатывает сложившееся равновесие между структурами личности, и детские конфликты возрождаются с новой силой. Э. Эриксон рассматривал подростничество и юность как центральный период для решения задачи личностного самоопределения, достижения идентичности [1, с. 244—245].

На основании проанализированных подходов разных авторов можно сказать, что подростковый период большинством исследователей понимается как кризисный, как период «нормальной патологии» и многие психологи подчеркивают его бурное протекание, сложность и для самого подростка, и для общающихся с ним взрослых, в том числе учителей. Подростковый возраст характеризуется тенденцией ребенка переходить от одного занятия к другому, не завершая ни одного из них. Наряду со слабо регулируемой и

© Е. В. Ледяева, В. А. Сотков, 2011

чрезмерной активностью, с этим могут сочетаться также безрассудность, импульсивность, склонность попадать в несчастные случаи, получать наказания из-за необдуманного нарушения правил. Подросткам свойственно антисоциальное или агрессивное поведение (протестующее, грубое), проявляющееся не только дома, но и в школе. В этот период наиболее часто возникают социально-психологические проблемы: отсутствие продуктивного общения со сверстниками, изоляция от них, отвержение ими, а также отсутствие друзей или эмпатических взаимных связей с ровесниками. По отношению к взрослым, в том числе учителям, многие подростки проявляют несогласие, жестокость и негодование. В подростковый период могут возникнуть эмоциональные расстройства. Обычно подросток в психологическом плане чувствует себя очень одиноким. Типичное поведение подростка в школе характеризуют драчливость, хулиганство, непослушание, грубость, индивидуализм и сопротивление авторитетам, тяжелые вспышки гнева и неконтролируемой ярости, разрушительные действия.

В одних случаях вышеописанные расстройства у подростков сочетаются с постоянной депрессией, проявляющейся сильным страданием, потерей интересов, утратой удовольствия от живых, эмоциональных игр и занятий, в самообвинениях и безнадежности, а в других — нарушения поведения сопровождаются тревогой, боязливостью, страхами, навязчивостями или переживаниями из-за своего здоровья. Также достаточно часто на этом возрастном этапе возникают проблемы алкоголизации и наркотизации. Среди делинквентных подростков более трети злоупотребляют алкоголем и знакомы с наркотиками. Мотивы употребления — быть своим в компании, любопытство, желание стать взрослым или изменить свое психическое состояние.

У подростков, как правило, отмечается недостаточно осознанное повышенное половое влечение. Еще не завершена половая идентификация, поэтому могут возникнуть отклонения в сексуальном поведении. Особенно им подвержены подростки с ускоренным и замедленным созреванием.

Описанные социально-психологические проблемы и поведенческие нарушения нередко ставят в тупик не только родителей, но и опытных учителей, так как воспитательные меры оказываются недостаточными для исправления подростков и решения их проблем. Именно в подростковом возрасте происходит дистанцирование и отчуждение ребенка в школе. Довольно отчетливо у него проявляется стремление противопоставить себя учителю, отстаивать свою позицию, не принимая его мнение во внимание.

Подростковый возраст как этап психического развития характеризуется выходом ребенка на качественно новую социальную позицию, связанную с пониманием своего «Я» и поиском собственного места в обществе. Завышенные притязания, не всегда адекватные представления о своих возможностях могут приводить к неврозам, снижению самооценки, а также многочисленным конфликтам подростка с родителями и учителями, к протестному поведению в школе. Но, несмотря на декларирование своей независимости, на подсознательном уровне подросток ищет поддержку и понимание со стороны учителя, требует от него опеки, хотя и настаивает на признании равенства.

Поэтому в профилактике и решении социально-психологических проблем подростков очень важная роль принадлежит учителю. Он должен стать примером для учащихся, их наставником, человеком, который откроет в них таланты. Но для этого необходимо, чтобы подросток довериился учителю, поверил в его искренность и желание помочь, чтобы между учителем и подростком установилась «эмоциональная связь». Не следует забывать, что дети в подростковом возрасте наиболее подвержены влиянию, а учителям нужно сделать все возможное, чтобы влияние это было положительным и не привело в будущем к девиантному поведению.

На основании вышеизложенного можно выделить несколько основных функций, которые должен выполнять учитель с целью профилактики и решения социально-психологических проблем у подростков:

Функция родителя. Установлено, что ребенок, выросший в неблагополучной семье, недополучивший ласки со стороны матери, или, напротив, со стороны отца, или порой обоих родителей, становится агрессивным, его преследует чувство страха, незащищенности. Не найдя понимания и поддержки в собственной семье, ребенок отправляется на улицу, где чаще всего попадает под негативное влияние, становясь девиантом. Учитель в данной ситуации может не допустить этого, выступив в роли близкого человека. Чрезмерная опека со стороны родителей для подростка также является тягостью. Это гипертрофированное чувство любви матери и отца приводит подростка к депрессии и необдуманным поступкам, например, побегу из дома. Конечно, мы признаем, что учитель никогда не заменит родителей, не сможет полностью восполнить и заменить их любовь, но

доброе слово, эмоциональная поддержка и внимание со стороны учителя разрушат негативизм подростка и его желание встать на преступный путь, помогут сформировать у него уверенность в себе.

Функция друга. Основной психологической потребностью подростка является стремление к общению со сверстниками и взрослыми, а также стремление к самостоятельности и независимости. Во время общения происходит проигрывание самых разных сторон человеческих отношений, поэтому современный учитель должен выяснить причины, по которым это общение между подростком и коллективом достаточно часто невозможно или затруднено. Необходимым и обязательным условием благополучных отношений подростка и взрослого является создание общности в их жизни, содержательных контактов, расширение сферы сотрудничества, взаимопомощи и доверия. Учителя нередко не знают увлечений ребят своего класса, не учитывают их психологические особенности, а это очень важно. К каждому подростку нужно найти свой подход, и тогда психологических проблем удастся избежать.

Подросток требует равноправия. Учителю стоит забыть об авторитарном стиле и руководствоваться в процессе обучения и воспитания детей в школе, прежде всего подростков, гуманистическим личностно ориентированным подходом. Для учителя быть другом подростку значит понимать его, его потребности, прислушиваться к его мнению. Учитель может предоставить подростку самостоятельность и независимость. Но это не значит, что учитель должен отлучиться из личного пространства школьника и заниматься лишь объяснением своего предмета. Доля независимости может проявиться в определенных обязанностях, которыми учитель наделяет подростков: обязанности старосты, оформителя, культорга, главы спортивного сектора класса. Этот ряд можно продолжить, придумывая новые должности. Таким образом, подростки почувствуют на своих плечах груз определенной ответственности, а ответственность — это прерогатива взрослых. Учителю не стоит бояться, что, сблизившись с подростком, он переступит грань «учитель — ученик» и нарушит субординацию, а при встрече подросток будет называть его по имени и жать руку. Школьник этого себе не позволит, но он будет знать, что, помимо родителей и близких родственников, он может обратиться и к учителю.

Учитель выполняет и *функцию наставника*. Эта роль не менее важна. Настоящий учитель помогает подростку советом, помогает в осуществлении определенных планов, готовит его к будущей взрослой жизни.

Помимо того что учитель в профилактике и решении социально-психологических проблем подростков выполняет несколько исключительно важных функций, о которых говорилось выше, он же, к сожалению, достаточно часто является главным манипулятором неокрепшей детской психики. Поэтому, на наш взгляд, особое внимание следует обратить на то, чего должен избегать учитель, так как это вызывает психологические проблемы у детей и особенно опасно в подростковом возрасте:

1. «*Система доносов*». Учителя нередко приучают детей к тому, чтобы они следили друг за другом и докладывали ему, кто курит, кто ругается, кто хулиганит. Такие взаимоотношения в классном коллективе негативно влияют на психическое развитие детей, провоцируя у них школьные страхи и конформизм.

2. «*Система любимчиков*». Учителя достаточно часто выделяют отдельных учеников, делая из них фаворитов. Таким «любимчикам» можно поручать наиболее ответственную работу, награждать за хорошее поведение. Учитель чувствует себя спокойнее, зная, что в классе есть «свои» ребята, не задумываясь о том, что это формирует у них завышенную самооценку и эгоцентризм, а особенно сильно страдают от этого другие дети, которые считают себя хуже, менее талантливыми и способными. Все это способствует развитию у учащихся чувства неполноценности, неуверенности, формирует пассивность.

3. «*Создание атмосферы неизвестности*». С трудными подростками легче справляться, если держать их в состоянии беспокойства по поводу того, переведут их в следующий класс или нет. Учителю остается только постоянно создавать угрозу того, что их не переведут, формируя у детей еще большую неприязнь к нему и школе.

4. «*Унижение*». Оцениваются не поступки детей, а сами дети. Трудный подросток всегда останется для учителя трудным, не успевающим, и он не хочет замечать его успехи, видеть в нем что-то положительное. Учитель не задумывается, что, унижая подростка и критикуя его, он только усиливает негативные качества личности.

5. «*Оценка как наказание*». Наказание ребенка тройкой или двойкой лишает его привилегированного положения в классе, создает угрозу того, что его оставят на второй год. В результате нарушается психологическое развитие ребенка, возникают нев-

розы и школьные страхи. Подросток становится плаксивым, раздражительным, обидчивым. Плохие отметки держат под контролем не только детей, но и их родителей.

6. «*Сравнения*». Нельзя ставить подростку в пример его одноклассников или старших сестер и братьев, говоря, что вот они-то были хорошими, а он-то — совсем наоборот. Все дети разные, и любое сравнение приведет к психологическим проблемам, в частности, формированию неадекватной самооценки.

Чтобы не допустить перечисленных выше ошибок и препятствовать возникновению социально-психологических проблем у детей в подростковом возрасте, учитель должен обладать эмоциональной устойчивостью, эмоциональной зрелостью и коммуникативной компетентностью. Учителю важно уметь контролировать колебания настроения и справляться со стрессом, быть уравновешенным и оптимистично настроенным. Эмоционально устойчивые учителя способны при взаимодействии с подростками демонстрировать терпимость, оставаться спокойными, честными, открытыми и искренними, хотя это не всегда дается легко. Эмоциональная устойчивость учителя благотворно влияет на эмоциональное развитие самих подростков. Такой учитель реально оценивает факты, открыт для различных вопросов. Он готов рассмотреть любую точку зрения и позволяет высказывать школьникам свое мнение и отстаивать свою позицию, требуя не правильных, а аргументированных ответов, что чрезвычайно важно в подростковом возрасте. Эмоциональная зрелость учителя отражает высокий уровень развития у него позитивных эмоций и чувств: способность к сочувствию и переживанию, проявление доброты, любви и уважения по отношению к детям, понимание, гуманность.

Учителю при решении социально-психологических проблем подростков необходимы навыки оптимизации общения, умение устанавливать психологический контакт с подростками, слушать, ориентироваться в сложных ситуациях взаимодействия и использовать в них широкий операциональный репертуар (темп речи, интонационное и лексическое разнообразие). Учителю следует уважать подростков, принимать их такими, какие они есть. Эмоционально зрелый и компетентный учитель открыт для получения нового опыта и вступает в ситуацию взаимодействия с подростками без стереотипных убеждений и установок. Такой учитель стремится не только воздействовать и управлять подростком, но и быть открытым к его воздействию на себя. Он старается действительно узнать и понять каждого из учеников, ищет творческие пути решения нестандартных педагогических ситуаций и социально-психологических проблем учащихся.

Большое значение в психическом развитии подростков имеют не только эмоциональная устойчивость, эмоциональная зрелость и коммуникативная компетентность учителя, но и организованная им общественно полезная, социально признаваемая и одобряемая, неоплачиваемая деятельность. Эта деятельность может быть представлена как учебно-познавательная, производственно-трудовая, организационно-общественная, художественная или спортивная, но главное — это ощущение подростком реальной значимости этой деятельности. Мотив общественно полезной деятельности для подростка — быть лично ответственным, самостоятельным. Отношение к общественно полезной деятельности на разных этапах подросткового возраста меняется. Между 9 и 10 годами у ребенка появляется стремление к самоутверждению и признанию себя в мире взрослых. Главное для детей в возрасте 10—11 лет — получить у других людей оценку своих возможностей. Отсюда их направленность на занятия, похожие на те, которые выполняют взрослые люди, поиск видов деятельности, имеющих реальную пользу и получающих общественную оценку. Накопление опыта в разных видах общественно полезной деятельности активизирует потребность у детей в 12—13 лет в признании их прав, во включении в общество на условиях выполнения определенной, значимой роли. В 14—15 лет подросток стремится проявить свои возможности, занять определенную социальную позицию, что отвечает его потребности в самоопределении. Социально значимую деятельность как ведущий тип деятельности у детей в подростковый период учителю необходимо целенаправленно формировать, так как это будет способствовать психическому развитию подростков и становлению их личности.

Таким образом, в заключение отметим, что в современных условиях развития системы образования учителю не только необходимо совершенствовать умение объяснить, донести необходимую информацию по предмету до учащихся, но и важно овладеть психологическими знаниями и навыками. Многих психологических проблем, возникающих в подростковый период, можно избежать, если они будут вовремя замечены учителем на более ранних этапах. Если учитель не может самостоятельно решить проблемы учащихся

и оказать помощь, то целесообразно привлечение к сотрудничеству школьного психолога.

Индивидуальные проявления детей и их психологические особенности с учетом возраста должны учитываться учителями и восприниматься адекватно. А внимание и поддержка со стороны учителя, доброе слово и теплый взгляд, несомненно, помогут преодолеть социально-психологические проблемы и будут способствовать всестороннему и гармоничному развитию детей на всех возрастных этапах, включая подростковый период.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Шаповаленко **И. В.** Возрастная психология (психология развития и возрастная психология) / И. В. Шаповаленко. — М. : Гардарики, 2005. — 349 с.

Поступила 17.11.10.

ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

М. С. Ионова, О. М. Романова

В статье обосновывается актуальность проблемы развития логического мышления у младших школьников в условиях образовательного учреждения. Авторами приводятся результаты экспериментального исследования, подтверждающие необходимость целенаправленного развития данного вида мышления у учащихся начальных классов. Особое внимание уделяется поиску эффективных способов решения данной проблемы.

Развитие логического мышления у школьников — одна из важнейших задач начального образования. Недостаточная развитость логической сферы в первые годы обучения создает учащимся большие трудности, которые не уменьшаются с переходом в следующие классы. Экспериментальные данные доказывают, что тот тип интеллекта, который складывается к 7—8 классу, качественно изменить уже практически невозможно. Интеллектуальные способности, которые не достигли к этому возрасту определенного уровня развития, не будут в дальнейшем совершенствоваться сами по себе по мере взросления школьника. В подростковом и юношеском возрасте никаких принципиально новых интеллектуальных операций в системе мыслительной деятельности человека уже не возникает. Следовательно, проблему развития логического мышления учащихся необходимо решать именно в начальной школе [7].

Учебный процесс в массовой школе при условии его правильной организации обладает значительными потенциальными возможностями для развития логического мышления детей. Специальная педагогическая работа в данном направлении дает благоприятный результат, повышая в целом уровень способностей школьников к обучению. Это подтверждают исследования Н. Ф. Талызиной, Н. Б. Истоминой, А. А. Люблинской, В. И. Курбатова, В. А. Филя и др. [5—6; 9; 14; 16]. Мы обратились к опыту отечественных ученых, столкнувшись на практике с проблемой развития логического мышления младших школьников.

Н. Ф. Талызина, Н. А. Менчинская и Н. Б. Истомина считают, что логическое мышление характеризуется способностью к оперированию понятиями, суждениями и умозаключениями, а его развитие сводится к развитию логических приемов мышления [5; 11; 14]. По мнению Н. Ф. Талызиной, ло-

© М. С. Ионова, О. М. Романова, 2011

гические приемы и операции, такие как анализ, синтез, сравнение, обобщение, являются основными компонентами логического мышления, составными компонентами понятий, суждений, умозаключений [14].

В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, П. Я. Гальперин, А. А. Люблинская и некоторые другие авторы рассматривают логическое мышление как способность и умение ребенка младшего школьного возраста самостоятельно производить простые логические действия: анализ, синтез, сравнение, обобщение; составные логические операции: построение отрицания, доказывание как построение рассуждения, опровержение как построение рассуждения; использовать для выполнения этих операций индуктивные и дедуктивные логические схемы [3–4; 9].

В диссертационной работе И. Л. Матасовой обобщаются результаты философских, педагогических и психологических исследований по данной проблеме. Автор предлагает следующее определение логического мышления: «...это вид мышления, сущность которого заключается в оперировании понятиями, суждениями, умозаключениями на основе законов логики, их сопоставлении и соотнесении с действиями или же совокупность умственных логически достоверных действий или операций мышления, связанных причинно-следственными закономерностями, позволяющими согласовать наличные знания с целью описания и преобразования объективной действительности» [10, с. 48].

Так, представители различных подходов и направлений сходятся во мнении о том, что при помощи мыслительных операций сравнения, анализа и синтеза, обобщения и классификации осуществляются рассуждение, сопоставление различных суждений, выполнение умозаключения. Следовательно, развитие данных мыслительных операций у младших школьников будет способствовать развитию логического мышления в целом. Придерживаясь различных подходов, исследователи единодушны в том, что в практике обучения необходима целенаправленная работа по развитию логического мышления у младших школьников. Этапу целенаправленного развития неизбежно предшествует этап диагностики.

Организованное нами экспериментальное исследование проводилось на базе МОУ «Ялгинская средняя общеобразовательная школа». В эксперименте приняли участие 30 учеников 2 класса.

Для определения исходного уровня логического мышления учащихся (в частности, уровня развития мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, классификации и обобщения) нами использовались методики «Сравнение понятий», «Обобщения-2009», «Четвертый лишний» [13]. По результатам констатирующего эксперимента были получены следующие данные.

Из приведенных в табл. 1 данных следует, что значительное число испытуемых находится на низком и среднем уровнях развития сравнения, анализа и синтеза — 40 %. Высокий уровень развития данных мыслительных операций выявлен у 20 % учащихся.

Таблица 1

Распределение испытуемых по уровням развития операции сравнения, анализа и синтеза
(данные методики «Сравнение понятий»)

№	Уровень	Экспериментальная группа	
		абсолютное число учащихся	%
1	Высокий	6	20
2	Средний	12	40
3	Низкий	12	40

Приведенные в табл. 2 данные показывают, что 33,3 % испытуемых характеризуются низким уровнем развития обобщения. Преобладающим по количеству младших школьников является средний уровень. Он насчитывает 46,7 % учащихся. Значительно меньше испытуемых — 20,0 % — обладают высоким уровнем обобщения.

Таблица 2

Распределение испытуемых по уровням развития операций общения
(данные методики «Обобщения-2009»)

№	Уровень	Экспериментальная группа	
		абсолютное число учащихся	%
1	Высокий	6	20,0
2	Средний	14	46,7
3	Низкий	10	33,3

Данные табл. 3 свидетельствуют о том, что значительное количество младших школьников, участвовавших в эксперименте, обладают низким уровнем классификации и анализа (33,3 %). Преобладающим является средний уровень — 40,0 %. Наименьшее количество испытуемых характеризуются вы-

соким уровнем развития данных мыслительных операций — 26,7 %.

Таблица 3

Распределение испытуемых по уровням развития операций классификации и анализа
(данные методики «Четвертый лишний»)

№	Уровень	Экспериментальная группа	
		абсолютное число учащихся	%
1	Высокий	8	26,7
2	Средний	12	40,0
3	Низкий	10	33,3

Анализ данных, полученных по комплексу методик, позволил нам распределить испытуемых по группам I, II и III в зависимости от уровня развития логического мышления. Преобладающей по количеству испытуемых оказалась группа II — 42,2 % (средний уровень). Значительное количество испытуемых вошли в группу III — 35,5 % (низкий уровень). Самой малочисленной оказалась группа I — 22,3 % (высокий уровень). Таким образом, результаты констатирующего эксперимента показали недостаточно высокий уровень развития логического мышления у учащихся 2 класса и подтвердили необходимость его целенаправленного развития в процессе обучения.

Данная задача ставится перед педагогами при изучении всех предметов, но особое внимание учителя и методисты уделяют развитию логического мышления в процессе обучения математике. Большинство из них отмечают слишком большое количество логических ошибок, допускаемых учениками при усвоении содержания школьного курса математики, где предъявляются наиболее высокие требования к логической организации материала по сравнению с другими школьными предметами. В то же время грамотно составленные математические задачи и упражнения побуждают ребенка к активной мыслительной деятельности, открывая значительные потенциальные возможности для развития логического мышления школьников. Поэтому мы считаем необходимым использование на уроках математики комплекса специальных заданий. Их выполнение будет способствовать развитию у младших школьников логических операций анализа, синтеза, сравнения, классификации, обобщения, а следовательно, и логического мышления в целом.

Проанализировав методическую и психолого-педагогическую литературу по данной проблеме, мы уделили особое внимание разработках С. П. Баранова, Г. А. Пентеговой, Н. Б. Истоминой, В. М. Туркиной, А. В. Белошистой и И. А. Липиной. Предлагаемые авторами задания по математике, предназначенные для развития логического мышления у младших школьников, удачно дополняют программный материал. Их эффективность доказана в экспериментальных исследованиях [1—2; 5; 8; 12; 15]. Приведем примеры заданий из данных источников.

Для развития анализа и синтеза предназначены следующие задания:

1. *В приведенных группах числа записаны по определенному правилу. Установите свое правило и впишите вместо точек нужные числа:*

40 20 60 ...
10 80 90 ...

2. *Найдите закономерность:*

22, 25, 28, ...
5, 15, ..., 35, ...

Развитию мыслительной операции сравнения способствует выполнение детьми таких заданий:

1. *Напишите два числа: десять и сто. Сравните эти числа.*

2. *Не выполняя действий, поставьте вместо точек знаки сравнения:*

65 + 28 ... 65 + 31
75 − 14 ... 75 − 19.

С целью развития мыслительной операции классификации также можно предложить учащимся специальные задания:

1. *Разбейте данные числа на две группы, чтобы в каждой оказались похожие числа:* 33, 84, 75, 22, 11, 44, 53 (в одну группу входят числа, записанные двумя одинаковыми цифрами, в другую — различными).

2. *По какому признаку можно разбить данные выражения на две группы:* 57 + 40, 23 + 40, 36 + 20, 52 + 7, 44 + 30, 88 + 16, 82 + 12?

Для развития у младших школьников такой мыслительной операции, как обобщение, можно использовать следующие задания:

1. *Сравните выражения и поставьте нужные знаки, чтобы записи были верными. Найдите общее в полученных неравенствах и сделайте соответствующие выводы:*

16*6 ... 16 + 16 + 16
16 + 16 + 16 ... 20*3.

2. *Вставьте пропущенные знаки действий и, где нужно, скобки:*

100*8*6 = 52 100*8*6 = 86.

Подобные упражнения следует предла-

гать детям на разных этапах урока. Их можно использовать в устном счете, при изучении нового материала и при его закреплении.

Таким образом, результаты проведенного эксперимента позволили констатировать недостаточно высокий уровень развития логического мышления у учащихся и подтвердили необходимость решения данной проблемы в начальной школе. Одним из аффективных средств развития логического мышления у младших школьников является использование в учебном процессе комплекса специальных заданий по математике. Помимо своей основной задачи, такие задания способствуют совершенствованию познавательных способностей детей, расширению их математического кругозора, помогают глубже и прочнее овладеть программными знаниями, что создаст благоприятные условия для успешного продолжения математического образования в средней школе. Именно поэтому мы считаем, что исследования в данном направлении должны быть продолжены, а педагогам и психологам следует объединить усилия в поиске еще более эффективных способов развития логического мышления школьников.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Баранов С. П.** Развитие логики мышления младших школьников / С. П. Баранов, Н. И. Чиркова // Нач. шк. — 2006. — № 12. — С. 22—25.

2. **Белошистая А. В.** Методика работы с текстовыми логическими задачами / А. В. Белошистая, Р. А. Литвиненко // Нач. шк. — 2007. — № 8. — С. 42—45.

3. **Гальперин П. Я.** Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Исследование мышления в советской психологии / отв. ред. Б. В. Шорохова. — М. : Наука, 1966. — С. 236—277.

4. **Давыдов В. В.** Виды обобщения в обучении / В. В. Давыдов. — М. : Педагогика, 1972. — 424 с.

5. **Истомина Н. Б.** Активизация учащихся на уроках математики в начальных классах : пособие для учителя / Н. Б. Истомина. — М. : Просвещение, 1985. — 164 с.

6. **Курбатов В. И.** Как развивать свое логическое мышление / В. И. Курбатов. — Ростов н/Д : Феникс, 1997. — 110 с.

7. **Левитес В. В.** Развитие логического мышления младших школьников на основе использования специальной системы заданий : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. В. Левитес. — Мурманск, 2006. — 17 с.

8. **Липина И. А.** Развитие логического мышления на уроках математики / И. А. Липина // Нач. шк. — 1999. — № 8. — С. 53—58.

9. **Люблинская А. А.** Учителю о психологии младшего школьника / А. А. Люблинская. — М. : Просвещение, 1977. — 224 с.

10. **Матасова И. Л.** Математические игры как средство развития логического мышления у детей старшего дошкольного возраста : дис. ... канд. психол. наук / И. Л. Матасова. — Самара, 2003. — 205 с.

11. **Менчинская Н. А.** Мышление в процессе обучения / Н. А. Менчинская // Исследования мышления в советской психологии / отв. ред. Б. В. Шорохова. — М. : Наука, 1966. — С. 349—387.

12. **Пентегова Г. А.** Развитие логического мышления на уроках математики / Г. А. Пентегова // Нач. шк. — 2000. — № 11. — С. 74—77.

13. Психодиагностические методики // А. Я. Психология [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://azps.ru/tests/kit/generalit_a.html. — Загл. с экрана.

14. **Талызина Н. Ф.** Формирование познавательной деятельности младших школьников / Н. Ф. Талызина. — М. : Просвещение, 1988. — 175 с.

15. **Туркина В. М.** Развитие логического мышления младших школьников / В. М. Туркина // Нач. шк. — 1985. — № 12. — С. 31—36.

16. **Филь В. Я.** Обучение и развитие младших школьников / В. Я. Филь. — М. : Педагогика, 1974. — 304 с.

Поступила 21.05.10.

К ПРОБЛЕМЕ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ ИЗ МОРДОВСКОЙ ДИАСПОРЫ

М. С. Ионова, Ю. В. Нуждина

В данной работе осмысливается проблема адаптации студентов-первокурсников из мордовской диаспоры. В статье представлены результаты теоретического анализа литературы по проблеме адаптации. Рассматриваются основные формы психолого-педагогического сопровождения студентов. Раскрывается роль кураторов в организации педагогического сопровождения первокурсников.

В самом начале обучения студенты сталкиваются с первыми трудностями профессионального становления. Первокурсникам предстоит адаптироваться к изменившейся социальной ситуации развития, принять новую для себя роль — роль студента, освоить изменившееся содержание ведущей деятельности. Перед студентами стоят сложнейшие задачи «вхождения в специальность» и новый коллектив. Для некоторых процесс адаптации осложняется переменой места жительства. Часто поступление в вуз означает переезд (из сельской местности в город, из небольшого города в мегаполис, из одного региона в другой).

Эта проблема в настоящее время становится все более актуальной для вузов Мордовии. Руководство республики заинтересовано в том, чтобы готовить высококвалифицированных специалистов из других регионов России. В 2010 г. в высшие учебные заведения нашей республики поступили 690 абитуриентов из 34 регионов страны. Почти 70 % иногородних первокурсников выбрали Мордовский государственный университет. Среди них 161 абитуриента из диаспоры. Это на 119 человек больше, чем в 2009 г. [7]. В данной статье мы подробнее остановимся именно на этой категории студентов.

Задача вузов заключается не только в фундаментальной подготовке будущих специалистов, создании комфортных условий для их обучения и проживания (благоустроенных учебных корпусов, общежитий). Не менее важным является организация квалифицированной психолого-педагогической помощи иногородним студентам, особенно остро переживающим трудности адаптации.

Что же включает в себя понятие «адаптация»? По мнению В. П. Казначеева, в широком смысле *адаптация* — это «процесс приспособления человека к условиям среды обитания, которую все в большей мере создает он сам в результате преобразования природы, направленный на сохранение, развитие человека и достижения главной цели: прогресса человека» [4, с. 4].

Психологическую адаптацию определяют как процесс психологической включенности личности в системы социальных, социально-психологических и профессионально-деятельностных связей и отношений, в исполнение соответствующих ролевых функций. Психологическая адаптация человека осуществляется в социальной и социально-психологической сферах; в сфере профессиональных, учебно-познавательных и других деятельностных связей и отношений; в сфере взаимосвязей с экологической средой.

Адаптация студентов включает прежде всего профессиональную и социально-психологическую адаптацию. *Профессиональная адаптация* — это приспособление к характеру, содержанию, условиям и организации учебно-воспитательного процесса, выработка навыков самостоятельности в учебной и научной работе. *Социально-психологическую адаптацию* определяют как приспособление индивида к группе и взаимоотношениям в ней, выработку собственного стиля поведения [1].

Следует отметить, что в психологии выделяют довольно много видов адаптации и ее составляющих. Конечно, такое деление является условным. Рассматриваемые учеными виды и компоненты в действительности являются разными сторонами одного и того же явления.

В связи с этим значительный интерес для нашего исследования представляет такая разновидность адаптации, как социокультурная, или межкультурная, адаптация. Л. Л. Шпак считает, что *социокультурная адаптация* — это «форма взаимоприспособления субъектов и социокультурной сре-

© М. С. Ионова, Ю. В. Нуждина, 2011

ды на основе обмена духовно-практическими возможностями и результатами деятельности в конкретных адаптивных ситуациях». Внутренним источником социокультурной адаптации, по мнению автора, является несоответствие освоенных, привычных форм и способов культурной деятельности новым потребностям и возможностям адаптантов в условиях изменившейся социокультурной среды [8].

Студентам, приехавшим в Мордовию из регионов с компактным проживанием мордовского населения, приходится сталкиваться с некоторыми трудностями социокультурной адаптации. Казалось бы, они находятся в более «выигрышном положении» по сравнению с другими иногородними первокурсниками. Мордовская культура является для них родной. В то же время нельзя не учесть тот факт, что молодые люди все же приехали из других регионов. Национальные традиции и обычаи мордвы, проживающей в разных частях Российской Федерации, имеют некоторую специфику, что осложняет процесс адаптации.

Столкнувшись с трудностями адаптационного процесса, первокурсники, как правило, не могут обойтись без специально организованной помощи специалистов и нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении. Это емкое понятие включает в себя «психологическое» и «педагогическое» сопровождение.

В научной литературе чаще рассматривается «*психологическое сопровождение*». По определению М. В. Донцовой — это «...целостный процесс изучения, формирования, развития и коррекции профессионального становления личности, целью которого является полноценная реализация профессионально-психологического потенциала личности и содействие раскрытию человека в профессиональной деятельности» [2, с. 10].

Что касается «*педагогического сопровождения*», то задача педагогов в работе с первокурсниками заключается в управлении процессом адаптации. Педагогическое управление предполагает информирование студентов о трудностях адаптационного периода и способах их преодоления; формирование у студентов стремления к перестройке поведения и личностному самосовершенствованию в соответствии с новыми требованиями. Наиболее эффективной формой педагогического управления адаптационным процессом является кураторство. Именно от куратора группы во многом зависят успешность адаптации первокурсников к новой социальной среде, налаживание деловых и личных контактов между членами группы.

Психологическое сопровождение студентов осуществляется специалистами психологической службы вуза. Опираясь на разработки Э. Ф. Зеера, в качестве основных направлений работы психолога со студентами-первокурсниками можно выделить: диагностику и развитие учебной мотивации; содействие в развитии учебных умений; психологическую поддержку в преодолении трудностей, связанных с выполнением новой социальной роли; помощь в преодолении конфликтов и формировании благоприятных отношений с однокурсниками и преподавателями; консультирование по проблемам «вхождения в специальность»; коррекционно-развивающую работу со студентами, разочаровавшимися в выбранной профессии [3].

В настоящее время адаптация первокурсников выступает в качестве одной из основных задач деятельности психологических служб вузов. В некоторых высших учебных заведениях созданы специализированные службы адаптации иногородних студентов, например, в Дальневосточном федеральном университете. Психологи ДВФУ выделяют три основных направления адаптации студентов и предлагают соответствующие мероприятия по каждому из них:

— адаптация к новому городу, установление новых социальных связей (информирование, привлечение общественных организаций, проведение экскурсий, организация встреч со структурами ДВФУ и заинтересованной общественностью, знакомство студентов с деятельностью клубов по интересам, общественных и волонтерских организаций);

— адаптация к условиям проживания в общежитии (выявление лиц, наиболее склонных к конфликтам и наиболее трудно адаптирующихся, индивидуальное консультирование таких студентов и проведение с ними групповых тренингов);

— адаптация к учебному процессу в вузе (проведение индивидуальных психологических консультаций для лиц, которые испытывают затруднения в овладении программой вуза, и проведение тренингов по развитию памяти, внимания, мышления для всех желающих) [6].

Разнообразие предлагаемых мероприятий свидетельствует о существовании различных форм психологического сопровождения, которые квалифицированные психологи могут успешно сочетать в своей практической деятельности. Основными формами психологического сопровождения студентов, как

считает М. В. Донцова, являются консультирование и социально-психологический тренинг [2].

Консультирование направлено на развитие навыков преодоления трудностей; обеспечение эффективного принятия жизненно важных решений; развитие умения завязывать и поддерживать межличностные отношения; а также на облегчение, реализацию и повышение потенциала личности [5]. В отличие от консультирования социально-психологический тренинг направлен на снятие барьеров в общении, развитие коммуникативных навыков, преодоление конфликтов. Он способствует профессиональному и личностному росту участников [2]. Социально-психологический тренинг незаменим в работе со студентами-первокурсниками.

На базе Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева с 1998 г. действует психологическая служба. Создана и успешно функционирует система кураторства. Психологи и педагоги помогают студентам-первокурсникам справиться с трудностями профессиональной и социально-психологической адаптации.

Однако психолого-педагогическое сопровождение первокурсников в нашем университете осуществляется не только силами профессиональных психологов и педагогов. Для организации коллективных форм совместного досуга привлекаются студенты старших курсов (в качестве младших кураторов). Именно они могли бы оказать существенную помощь иногородним первокурсникам в социокультурной адаптации. Не менее важно их содействие студентам из мордовской диаспоры. Для скорейшего преодоления трудностей адаптационного периода, приобщения к ценностям родной культуры первокурсников следует организовывать для участия в различных мероприятиях — сначала в качестве зрителей, а в дальнейшем, возможно, — активных участников. Наибольший интерес представляют фольклорно-этнографические праздники; выставки национальной литературы, национального костюма, народных ремесел; выставки-дегустации национальной кухни.

Таким образом, для преодоления иногородними студентами-первокурсниками трудностей социально-психологической, профессиональной, а нередко и социокультурной адаптации психологам и педагогам необходимо четко скоординировать свои действия в данном направлении, разработать и реализовать на практике соответствующую программу мероприятий. Не менее важно организовать студентов старших курсов для оказания посильной помощи в осуществлении психолого-педагогического сопровождения первокурсников.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Гордашников В. А.** Образование и здоровье студентов медицинского колледжа / В. А. Гордашников, А. Я. Осин [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.rae.ru/monographs/77-2825. — Загл. с экрана.

2. **Донцова М. В.** Психологическое сопровождение профессионально-личностного становления студентов-психологов : автореф. дис. ... канд. психол. наук / М. В. Донцова. — М., 2009. — 25 с.

3. **Зеер Э. Ф.** Психология профессий / Э. Ф. Зеер. — Екатеринбург : УГППУ, 1997. — 244 с.

4. **Казначеев В. П.** Некоторые медико-биологические вопросы адаптации человека / В. П. Казначеев // Медико-биологические проблемы адаптации населения в условиях Крайнего Севера / В. П. Казначеев, В. П. Лозовой. — Новосибирск, 1974. — С. 3—13.

5. **Кочюнас Р.** Психологическое консультирование и групповая психотерапия / Р. Кочюнас. — М. : Акад. проект : Гаудеамус, 2005. — 464 с.

6. Служба психологической адаптации иногородних студентов Дальневосточного федерального университета [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.dvgu.ru/struct/center/psyco/. — Загл. с экрана.

7. Студенты России выбирают Мордовию // Голос Мордовии [Саранск]. — 2010. — 1 окт.

8. **Шмак Л. Л.** Социокультурная адаптация : сущность, направление, механизмы реализации : дис. ... д-ра социол. наук / Л. Л. Шмак. — Кемерово, 1992. — 398 с.

Поступила 24.02.11.

ФИЗИЧЕСКИЙ ОБРАЗ «Я» У ПОДРОСТКОВ, СТРАДАЮЩИХ ОЖИРЕНИЕМ

Т. В. Тарасова, Н. В. Гвоздева

В данной статье проанализированы особенности самооценки у подростков, страдающих ожирением, рассмотрены факторы, снижающие адаптацию и социализацию. Возникает вопрос о психологических механизмах формирования у подростков негативного самоотношения к искаженного физического образа. Мы предположили, что определенные индивидуально-личностные особенности подростков с ожирением и неблагоприятные семейные условия будут способствовать искаженному развитию самосознания.

Человек испокон веков задавался вопросом: «Кто есть я?» и до сих пор не нашел ответа. На основании этого феномен Я-концепции окончательно не изучен по сей день и требует углубленного рассмотрения.

Я-концепция с момента зарождения становится активным началом, важным фактором в интерпретации опыта. Я-концепция способствует достижению внутренней согласованности личности, определяет интерпретацию опыта и является источником ожиданий, то есть представлений о том, что должно произойти [1].

Я-концепция формируется под воздействием различных внешних влияний, которые испытывает индивид. Особенно важным являются для него контакты со значимыми другими, которые, в сущности, и определяют представления индивида о самом себе. Но на первых порах практически любые социальные контакты оказывают на него формирующее воздействие. Исследования в области самосознания имеют огромное значение для каждого индивида, так как позволяют наиболее глубоко изучить особенности собственной психики и, возможно, решить какие-либо значимые проблемы.

Учитывая высокую значимость внешности в подростковом возрасте, можно предположить, что ожирение вызовет определенные изменения в образе «Я» и самооценке подростка. Вместе с тем оказалось необходимым уточнить те факторы («внешние» и «внутренние»), которые способствуют негативным изменениям в сфере самосознания. Ожирение, как и любое соматическое заболевание, сопровождающееся дефектом внешности, создает особую ситуацию развития, нередко приводящую к аномалиям личности. Известно также, что искаженные условия развития «не переводятся» автоматически и однозначно в негативное самоотношение, чувство собственной малоценности и т. п., следовательно, необходимо установить личностные особенности, способствующие возникновению «чувства дефектности», а также личностные механизмы компенсации [2].

Сформулированные гипотезы вытекают из хорошо известных в научной литературе данных и закономерностях становления самооценки в подростковом возрасте и связи когнитивного стиля с образом «Я» и уровнем самоприятия. Формирование самосознания и частных самооценок может рассматриваться как результат усвоения, интериоризации ребенком определенных параметров отношения к нему родителей: неприязнь, отдаленность, неуважение переходят в дефект самоотношения вплоть до неприязни к себе — своим чертам, физическому облику. В свою очередь активно формирующийся образ «Я» ребенка может входить в противоречие с имеющимся у родителя представлением о ребенке и эмоциональным отношением к нему. Образ «Я» и самооценка ребенка в этом случае будут содержать черты дополнительные или защитные к транслируемым через родительское отношение к воспитанию. Эмансипация и автономизация самооценки окончательно оформляются в подростковом возрасте, и преимущественная ориентация на оценку значимых других или на собственную самооценку становится показателем стойких индивидуальных различий, характеризующих целостный стиль личности [4].

Если до подросткового возраста в формировании самооценки главную роль играет семья, то в период подростничества, когда содержанием ведущей деятельности становится интимно-личностное общение со сверстниками, эти последние становятся референтной группой, чьи мнения и оценки приобретают наибольшую субъективную значимость.

© Т. В. Тарасова, Н. В. Гвоздева, 2011

Для тучных подростков общение со сверстниками оказывается фрустрированным, поскольку дети более, чем взрослые, склонны непосредственно выражать негативные чувства и их восприятие другого человека слито с его эмоциональной оценкой так, что «толстый» — непременно ленивый, неряшливый, безобразный и т. д. Неудачи в установлении контактов со сверстниками толкают подростка «назад», в более безопасный круг семейного общения. Семья в этом случае становится своеобразным убежищем от психотравм социума, почти единственной сферой жизнедеятельности подростка, где он надеется реализовать свои потребности в самоутверждении и самоприятии. Из фактора развития семья рискует превратиться в его тормоз — ребенок не учится преодолевать препятствия в общении со сверстниками, развивать те качества своей личности, которые вопреки дефекту позволили бы ему найти пути самореализации, а напротив, закрепляет за ним ярлык ущербности и неполноценности. Таким образом, в соответствии с нашей первой гипотезой самооценка подростков с ожирением в большей степени, чем здоровых подростков, зависит от родительской оценки и в меньшей степени — от оценки сверстников. Вторая гипотеза вытекает из предположения о низкой когнитивной дифференцированности (полезависимости) тучных подростков и, следовательно, их повышенной сензитивности к негативным оценкам окружающих. Если подтвердится предположение о полезависимости тучных подростков, мы вправе ожидать, что низкая самооценка своей внешности окажет тотальное негативное влияние на общий уровень самоприятия [3].

Исследование проводилось с двумя группами испытуемых в количестве 45 человек в возрасте 12—14 лет (учеников 6 - 8 классов). Первая группа — 20 девочек в возрасте 12—14 лет с диагнозом «ожирение II степени»; в контрольную группу вошли 25 девочек того же возраста без выраженных дефектов внешности. Экспериментальная схема включала следующие методики: «индекс массы тела» была направлена на вычисление соответствий между массой тела и ростом человека; диагностики самооценки; тест рисования человеческой фигуры Маховер — Гуденаф; методика САН; модифицированный вариант методики измерения самооценки Дембо — Рубинштейн со свободными шкалами.

Уже в ходе предварительной беседы стало очевидным, что полные девочки стыдятся своей внешности, не имеют друзей, хотя испытывают острую потребность в близких и теплых отношениях со сверстниками. Результаты исследования самооценки подтверждают большую зависимость самооценки тучных подростков от родительской оценки. Так, если в микроструктуре эмоционально-ценностного родительского отношения выражены антипатия и неуважение, то и самоотношение ребенка по осям симпатии и уважения будет негативным (плохой и слабый). Именно эти типы родительского отношения и соответственно детского самоотношения преобладали в первой группе.

Установлена слитность самооценки и ожидаемой родительской оценки — так называемая эхо-самооценка, или зеркальное отражение в самооценке родительского видения ребенка и эмоционального отношения к нему. «Я больная — так и мама считает», «Я честная. Так мама говорит», «Мама говорит, что я эгоистка. Так оно и есть». Самооценка как бы отстает в своем развитии из-за отношения родителей к подростку. Это создает чрезвычайно психотравмирующую ситуацию для ребенка. Стремясь спрятаться от неблагоприятно складывающихся отношений вне семейного круга, полный ребенок в своей семье сталкивается с отсутствием истинно глубоких чувств и эмоциональным отвержением родителей, что еще более усугубляет его чувство неполноценности. Как соотносится у тучных подростков восприятие своего дефекта с образом физического «Я» и эмоционально-ценностным отношением? Наглядное представление об этом даст анализ данных теста «Рисунок человека». Дети часто вообще исключают фигуру человека, ограничиваясь прорисовкой головы и лица; если рисуется фигура, то схематично и условно: туловище-треугольник, руки, ноги-палки. Пропуск деталей фигуры, наиболее зримо показывающих субъективно переживаемую физическую непривлекательность, позволяет снизить интенсивность психотравмы, одновременно указывая стиль защитного реагирования — вытеснение.

Анализ результатов показывает, что существует статистически значимая зависимость между показателями когнитивной дифференцированности и коэффициентами сходства самооценки и ожидаемой родительской оценки (в большей степени), а также самооценки и ожидаемой оценки сверстника (в меньшей степени). Для девочек первой группы эта зависимость выражена сильнее. Выраженная негативная установка в отношении собственной внешности постоянно воспроизводится и подкрепляется оценкой окружающих, а высокая зависимость от авто-

ритетов, пассивность и неспособность противостоять давлению среды затрудняют выработку собственной системы шкал самооценивания.

Таким образом, у тучных детей неприятие своего физического «Я» в сочетании с зависимостью от критического отношения окружающих перерастает в негативное эмоционально-ценностное отношение к собственной личности в целом. Полученные данные являются основой для разработки психокоррекционных мероприятий, направленных на правильное формирование самооценки у детей с излишней массой тела. В работу должны быть включены не только дети, но также родители и педагоги.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Бернс Р.** Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. — М. : Прогресс, 1986. — 420 с.

2. **Бернс Р.** Что такое Я-концепция. Психология самосознания / Р. Бернс ; ред. Д. Я. Райгородский. — Самара : Бахрах-М, 2003. — 393 с.

3. **Личко А. Е.** Подростковая психиатрия / А. Е. Личко. — 2-е изд., доп. и перераб. — Л. : Медицина, 1985. — 416 с.

4. **Тесова Е.** Подросток : самовоспитание и самопознание / Е. Тесова // Проблемы выхаживания. — 1997. — Вып. 6. С. 68—72.

Поступила 18.04.11.

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА

Т. В. Тарасова, Е. В. Арсентьева, Н. С. Щанкина, И. А. Табачкова

В статье показана актуальность проблемы профессиональной мотивации. Современное общество заинтересовано сохранить и улучшить физическое и психическое здоровье человека, повысить его интеллектуальный потенциал. Поэтому изучение механизмов и закономерностей мотивации человека на различных уровнях приобретает в настоящее время фундаментальное значение.

Актуальность исследования заключается в том, что проблема профессиональной мотивации в настоящее время приобретает особое значение. Именно в ней специфическим образом высвечиваются основные моменты взаимодействия индивида и общества, в котором образовательный процесс приобретает приоритетное значение. Изучение структуры профессионально ориентированной мотивации студентов, знание мотивов, побуждающих к работе в сфере медицины, позволят психологически обоснованно решать задачи повышения эффективности медицинской помощи: правильно осуществлять отбор, обучение, расстановку кадров, планировать профессиональную карьеру.

Ведущим понятием, которое требует наиболее полного изучения, является определение мотива. Согласно Л. И. Божович в качестве мотивов могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания, словом, все то, в чем нашла воплощение потребность [1, с. 41—42].

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в определенную деятельность, — в данном случае деятельность учения, учебную деятельность. Применительно к учебной деятельности студентов в системе образования под профессиональной мотивацией понимается совокупность факторов и процессов, которые, отражаясь в сознании, побуждают и направ-

© Т. В. Тарасова, Е. В. Арсентьева, Н. С. Щанкина, И. А. Табачкова, 2011

ляют личность к изучению будущей профессиональной деятельности. Профессиональная мотивация выступает как внутренний движущий фактор развития профессионализма и личности, так как только на основе ее высокого уровня формирования возможно эффективное развитие профессиональной образованности и культуры личности. Если студент разбирается в том, что за профессию он выбрал и считает ее достойной и значимой для общества, это, безусловно, влияет на то, как складывается его обучение.

Мотивы являются, как известно, причиной заинтересованного отношения к учебе как основе профессиональной деятельности. Можно утверждать, что активным в профессиональном обучении будет тот студент, который осознает потребность в знаниях, необходимых в будущей профессиональной деятельности, а свою профессию осознает в свою очередь как единственный или основной источник удовлетворения своих материальных и духовных потребностей [2].

Психологическое изучение мотивации и ее формирование — две стороны одного и того же процесса — воспитания мотивационной сферы целостности личности студента. Изучение учебной мотивации необходимо для выявления реального уровня и возможных перспектив, а также зоны ее ближайшего влияния на развитие каждого студента. В связи с этим результаты проведенного исследования процесса учебной мотивации студентов медицинского колледжа показали новые процессы взаимосвязи общественного устройства и формирования у студентов новых целей и потребностей.

В работе уделяется внимание изучению учебной мотивации на разных этапах развития личности студента, так как ожидаемый результат будет зависеть от познавательных и широких социальных мотивов. Подчинение непосредственных побуждений произвольным, осознанным их формам по гармоничности и согласованности отдельных мотивов между собой; стабильности и устойчивости положительно окрашенных мотивов; наличию мотивов, ориентированных на длительную временную перспективу; действенности мотивов и их влияние на поведение и т. д. Все это позволяет оценить зрелость профессиональной мотивационной сферы студентов медицинских специальностей.

Для выявления мотивации обучения студентов было проведено исследование, в которое были включены студенты Саранского медицинского колледжа в количестве 85 человек (разделенные на три группы): первая группа — студенты I (30 человек), вторая — III (25 человек) и третья группа — выпускного курсов (30 человек).

Всем испытуемым были предложены методики: определения мотивации учения; изучения мотивов учебной деятельности; диагностики социально-психологической адаптации; тест исследования тревожности. По результатам исследования мотивации к учебной деятельности было выявлено, что для 52 % студентов медицинского колледжа характерен средний уровень мотивации учения. Студенты с нормальным и высоким уровнем мотивации учения составляют по 19 % от общего числа опрашиваемых. Динамика мотивов к учебной деятельности с I по III курс проявляется в тенденции повышения успешности сдачи экзаменов на «хорошо» и «отлично», что, по их мнению, обеспечивает успешность будущей профессиональной деятельности и приобретении глубоких и прочных знаний. На IV курсе (3-я группа наблюдения) основным становится мотив получить диплом, данный факт связан прежде всего с насущными и актуальными заботами студентов по написанию дипломного проекта и определения места будущей работы. Студенты старших курсов перестают ориентироваться на мнение родителей и оценки за экзамены, их более волнует вопрос интеллектуального удовлетворения от получаемых знаний и, соответственно, от реализации их в будущей профессии.

По результатам исследования адаптации и тревожности можно сделать вывод, что у студентов 3-й группы исследования наблюдается низкий уровень адаптивности (124,5) по сравнению с группами 1 (141,4) и 2 (143,1).

Отмечается высокий уровень тревожности у студентов 1-й группы исследования (40,2) по сравнению со 2-й группой наблюдения (37,3) по тесту тревожности. Это, вероятно, связано с более молодым возрастом студентов, высокими по сравнению со школьным обучением требованиями и повышенной нагрузкой, вызванной переходом на более самостоятельное обучение. Значимую роль играет социальный фактор, такой как переход в другое учебное учреждение, встреча с новыми людьми, создание коллектива и ориентация на профессиональную деятельность, соответственно, повышение тревожности стимулирует адаптацию на начальных этапах.

Наблюдается высокий уровень тревожности в 3-й группе (40,7). Данный факт можно связать с защитой дипломного проекта и определением места будущей работы, что подтверждается и данными исследования учебной мотивации.

Таким образом, для повышения эффективности мотивации к учебной деятельности студентам медицинских среднеспециальных образовательных учреждений необходимо оказывать психологическую помощь через реализацию различных мероприятий. На 1 курсе, в большей мере для тех, кто поступил после 9 класса, предлагается путем выявления особенностей психологического развития определять индивидуальный подход в учебно-воспитательном процессе. Также рекомендуется проводить разъяснительные беседы, активно подключать к работе с ними студентов старших курсов и преподавателей в качестве кураторов. Для улучшения сплоченности коллектива эффективны «круглые столы» и различные игры, позволяющие раскрыть способности, проявить себя и обсудить насущные проблемы. Для уменьшения негативного влияния стрессовых факторов учебного процесса во время обучения и повышения профессиональной мотивации необходимо регулярно проводить тренинги по снятию тревожности и повышению профессиональной мотивации, такие как «Твой профессиональный выбор»; «Психологическая подготовка к экзаменам»; «Саморегуляция»; «Саморазвитие и самоактуализация личности»; «Учись учиться» [3]. В период подготовки к написанию и защите дипломного проекта для студентов выпускных курсов необходимо включать в план занятия, способствующие снятию эмоционального напряжения и положительному настрою на дальнейшую работу в данной области: беседы, направленные на снятие у студентов состояния неуверенности, работу с пассивными студентами с целью преодоления их собственного стереотипа поведения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Божович Л. И.** Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Л. И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков — М., 1972. — С. 41–42.

2. **Эльконин Д. Б.** Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. — М. : Педагогика, 1989. — 560 с.

3. **Якобсон П. М.** Общение людей как социально-психологическая проблема / П. М. Якобсон. — М. : Знание, 1973. — 32 с.

Поступила 18.04.11.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ЛАГЕРЯ

Е. О. Абрамова, И. А. Винтин

В статье анализируются условия развития, воспитания и социализации ребенка в условиях учреждений дополнительного образования на примере разнопрофильных лагерей. Критикуются (и не без оснований) отдельные формы, методы, приемы разнопрофильных оздоровительно-образовательных лагерей. В работе дается описание наиболее продуктивных технологий внешкольной деятельности. Авторы обращаются в статье к вопросам дополнительного образования и его содержания, а также определяют социальное значение организации жизнедеятельности ребенка в условиях оздоровительно-образовательного лагеря.

В настоящее время в нашей стране происходят существенные изменения в национальной политике образования. Это связано с переходом на позиции личностно ориентированной педагогики. Одной из задач современного образования становится раскрытие потенциала всех участников педагогического процесса, предоставление им возможностей

© Е. О. Абрамова, И. А. Винтин, 2011

проявления творческих способностей. Решение этих задач невозможно без осуществления вариативности воспитательных, обучающе-развивающих процессов, в связи с чем обновление образования, его модернизация стали насущной потребностью современных учреждений дополнительного образования. В качестве учреждений дополнительного образования мы будем рассматривать детские разнопрофильные лагеря.

Активная разработка соответствующих аспектов реализации обозначенной проблемы ведется в настоящее время в сфере неформальной педагогики, а именно педагогами, педагогическими объединениями (педагогическими отрядами) и специалистами в области организации детского отдыха в условиях детского оздоровительного лагеря (далее — ДОЛ).

Функционируя как открытые социально-педагогические системы в структуре единого культурно-образовательного пространства, ДОЛ предлагают разнообразные программы, способствующие устойчивой мотивации детей к познанию и творчеству, содействуют их самоопределению, формируют самостоятельность в осуществлении различных видов деятельности, обеспечивают включенность детей в социальные отношения окружающей среды. ДОЛ является аффективным инструментом развития творческих способностей ребенка, создавая необходимое социальное пространство для получения безопасного опыта жизнедеятельности и жизнетворчества в современном обществе, необходимого для активизации творческих процессов. Вопрос о детском отдыхе не раз поднимался главой государства Д. А. Медведевым. Президент призвал не экономить на детях, особенно на их летнем отдыхе. Относилось это в первую очередь к регионам, на которые легла вся забота об отдыхе детей. «Летний отдых — это не только отдых, но и особая среда для воспитания, дополнительного образования детей, развития их способностей. Для этого важно, чтобы те, кто работает в лагерях, — а это административный персонал, тренеры, психологи, вожатые — были подготовленными людьми. Пусть даже это молодые люди, которые способны сделать отдых интересным, а не просто отбывать номер», — сказал Медведев на совещании, темой которого стал летний отдых детей. «Здесь основной расчет — на студенческие отряды, на студентов педагогических университетов. У нас их немало. Но нужно, естественно, выбирать лучших», — отметил глава государства [3]. Вот почему так важно понять специфику психолого-педагогических особенностей воспитания в условиях внешкольного образования.

Внешкольные формы работы — образовательно-воспитательные занятия и культурно-просветительские массовые мероприятия, проводимые во внешкольных учреждениях (станции юного техника, юного натуралиста, центры технического творчества, дома творчества и детские разнопрофильные лагеря и др.) [3]. На наш взгляд, наиболее продуктивной формой внешкольной работы является Logo Polis — система детских образовательных лагерей. ДООЛ Logo Polis является эффективным и результативным инструментом развития творческих способностей ребенка, создавая необходимое социально-психологическое, социально-педагогическое, общественное пространство для усвоения бесценного опыта жизнедеятельности и жизнетворчества в современном обществе, необходимого для активизации творческих процессов.

Миссией социально-педагогической системы ДООЛ Logo Polis является воспитание многосторонней гармоничной личности, способной к критическому осмыслению мира, созидательной и инновационной деятельности в роли достойного гражданина современного мира.

Именно поэтому Н. Ф. Голованова, А. В. Мудрик, И. И. Фришман и другие ученые все чаще ставят оздоровительно-образовательный лагерь в один ряд с другими институтами социализации, такими как дошкольные учреждения, школа, средства массовой коммуникации, детские организации — и называют лагерь эффективным фактором прямого влияния на ребенка в процессе социализации [2; 4; 6].

Дополнительное образование детей — необходимое звено в воспитании многогранной личности, в ее образовании, ранней профессиональной ориентации. Оно позволяет детям развить творческий потенциал и адаптироваться в современном обществе [5].

Содержание дополнительного образования детей обусловлено функциями свободного времени, которое в образовательном оздоровительном лагере является одной из психолого-педагогических особенностей. Оно содержит:

— рекреативно-оздоровительное развитие ребенка;

— организацию социального опыта;

— педагогическую помощь детям в индивидуальном развитии;

— персонификацию объемов и темпов усвоения программ дополнительного образования.

Гибкость дополнительного образования,

его мобильность и вариативность создают условия для удовлетворения образовательных запросов заказчиков, т. е. детей и их родителей [4]. В данном случае значительно меняется роль школы. Ретроспективный анализ развития отечественной и зарубежной школы показывает, что в поисках путей преодоления серьезных пробелов в школьном образовании предлагалось множество вариантов решения. Одним из таких вариантов является внешкольное воспитание и обучение, в частности, детский лагерь. Детский лагерь является важнейшим социальным институтом, дающим детям систематическое образование и подготовку к трудовой и общественно-политической жизни. Воспитание и обучение в условиях детского лагеря приобретают характер творческих процессов, обеспечивающих плодотворную почву для самоформирования, саморазвития, самовоспитания, самоопределения и самоактуализации личности ребенка; личность педагога-вожатого и личность ребенка выступают здесь в роли равноправных соучастников этих процессов с равной ответственностью за их планирование, организацию, проведение и анализ, включая и конечный результат. Процесс социализации в оздоровительно-образовательном лагере необходимо рассматривать как социально-педагогическое явление, характеризующееся включенностью воспитанников в различные виды деятельности, разнообразием социально значимых ролей и позиций участников этой деятельности, новизной связей и контактов, в которые вступают дети, повышенной коммуникабельностью, коллективным характером деятельности. Подобная воспитательно-образовательная среда способствует созданию наиболее благоприятных условий для педагогического регулирования процесса социализации:

— создание ситуации успеха;

— сочетание индивидуальных и коллективных видов работы;

— построение занятия на игровом сюжете;

— создание ситуации творческого поиска;

— стимулирование творчества воспитанников занимательным содержанием;

— применение в воспитании и обучении разнообразных визуальных материалов и техник;

— наличие творческих заданий;

— обогащение (расширение) информационного поля и др.

Социальное значение организации жизнедеятельности ребенка в оздоровительно-образовательном лагере велико по следующим причинам, что и является психолого-педагогическими особенностями процесса воспитания:

1) деятельность в свободное время ребенок воспринимает как удовольствие, что развивает инициативу (самостоятельность. — *Е. А.*), фантазию, воображение;

2) жизнедеятельность детей в лагере — это добровольная практическая деятельность с целью (самопознания. — *Е. А.*), самовыражения, самоутверждения и удовлетворения их интересов;

3) деятельность выполняет роль регулятора интересов и способностей личности, дает возможность проявления социальной, творческой (созидательной. — *Е. А.*) активности детей, является сферой их самоутверждения (самоопределения и самоактуализации. — *Е. А.*) в различных видах деятельности;

4) поиск своего «Я» происходит за счет возможности выбора видов деятельности и быстрой их смены (вне зависимости, усвоил воспитанник основы деятельности или нет. — *Е. А.*) [5].

В целом процесс социализации в оздоровительно-образовательном лагере можно представить как совокупность трех составляющих, что также, на наш взгляд, является отличиями психолого-педагогического характера:

1) стихийная социализация — происходит во взаимодействии ребенка с субъективно значимыми для него лицами (ими в лагере могут быть любой уважаемый взрослый, друг-сверстник своего или противоположного пола и др.) и под влиянием объективных обстоятельств жизнедеятельности в лагере;

2) относительно социально (общественно. — *Е. А.*) контролируемая социализация — воспитание;

3) самоизменение ребенка — более или менее сознательное самоизменение, индивидуализация происходят в деятельности, которая осуществляется ребенком вначале с помощью взрослых (рядом и немного впереди. — *Е. А.*), а затем — самостоятельно [1].

Создать эффективные инструменты для сопровождения творческого процесса ребенка в условиях современной школы практически невозможно, в силу того что наше школьное образование не ориентировано на развитие творческого потенциала учащихся. В образовательных учреждениях преобладают работа по заданным эталонам, готовым правилам и схемам, дедукция, вербально-символический язык, а не более естественный для большинства ребят образный и практический. Педагог нашей обычной школы, зажа-

тый тисками базисного плана и все более жестких министерских требований всеобщей стандартизации обучения, имеет мало возможностей для собственного творчества и для его развития у своих подопечных.

Больше таких возможностей у педагога неформала в условиях детского оздоровительного лагеря, детского клуба или учреждений дополнительного образования. Сегодня большинство функций школы принимают на себя детские разнопрофильные лагеря. Достаточно гармонично решается проблема индивидуализации воспитания и обучения в рамках внешкольного образования.

Детский лагерь, предоставляя возможность активно участвовать в разнообразных видах деятельности, обеспечивает воспитаннику полную включенность в социальные отношения окружающей среды и предоставляет возможность общения как со сверстниками, так и со старшими товарищами. Именно поэтому детские лагеря являются полноценными факторами развития и воспитания разносторонней гармоничной личности, способной к критическому осмыслению мира, созидательной, инновационной деятельности в роли достойного гражданина современной цивилизации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Волохов А. В.** Социализация ребенка в условиях детского оздоровительного центра : концептуальные основы / А. В. Волохов, М. И. Журавлев // Летний отдых детей : концептуальные и нормативно-правовые основы / сост. А. М. Попов. — М., 1998. — С. 10—39.

2. **Голованова Н. Ф.** Социализация и воспитание ребенка : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. Ф. Голованова. — СПб. : Речь, 2004. — 272 с.

3. Дмитрий Медведев требует повысить контроль за качеством продуктов для детских лагерей [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.rg.ru/2010/06/08/pitanie=anons.html. — Загл. с экрана.

4. **Мудрик А. В.** Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик ; под ред. В. А. Сластенина. — 4-е изд., доп. — М. : Академия, 2003. — 200 с.

5. Перечень видов образовательных учреждений дополнительного образования детей // Отдых и оздоровление детей и подростков : сб. нормативн. док. / сост. С. В. Барканов, М. И. Журавлев, В. И. Савоськина. — М., 2002. — С. 72—73.

6. **Фриндман И. И.** Методика работы педагога дополнительного образования / И. И. Фридман. — М. : Академия, 2001. — 160 с.

Поступила 10.05.11.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЕЖНОЙ ГРУППЫ КРАСНОГО КРЕСТА ИСТОРИКО-СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА

А. В. Жерноклеев

В статье описана деятельность молодежной группы Красного Креста Историко-социологического института МГУ им. Н. П. Огарева. Особое внимание автор уделяет благотворительным акциям, а также семинарам и тренингам, проводимым организацией.

Молодежная группа Красного Креста Историко-социологического института МГУ им. Н. П. Огарева (МГКК ИСИ) образовалась 15 апреля 1998 г. по инициативе Мордовского республиканского отделения Российского Красного Креста. МГКК ИСИ яв-

© А. В. Жерноклеев, 2011

ляется профильным студенческим отрядом института, также МГКК является структурным подразделением Мордовского республиканского отделения Российского Красного Креста. В своей деятельности группа призвана решать проблемы детей и молодежи республики, так как именно молодым близки и понятны проблемы молодежи. В разное время волонтерами группы были школьники, студенты юридического факультета, факультета электронной техники, но основная часть МГКК ИСИ — это студенты Историко-социологического института: будущие психологи, социальные работники, историки, социологи, регионоведы, политологи.

Основной целью деятельности молодежной группы Красного Креста является воспитание подростков и молодежи в общественно полезную деятельность гуманитарного характера, развитие молодежного движения Красного Креста в Мордовии, оказание социальной, психологической, гуманитарной и иной помощи уязвимым слоям населения. Особое внимание в работе группы уделяется детям и подросткам, находящимся в социальных учреждениях города.

Первую акцию волонтеры МГКК провели в детском республиканском приюте «Надежда». Акция была приурочена к Всемирному дню защиты детей, включала в себя конкурсы, новые интересные игры и песни для самых маленьких, рисунки на асфальте.

Такой же праздник был проведен в реабилитационном центре для несовершеннолетних «Радуга». Теперь уже такие вечера стали привычными для обитателей центра. Интересные конкурсы с призами, сценками, танцами, песнями, а к Новому году — целые представления — все это доставляет радость не только детям и педагогам центра, но и волонтерам группы. Волонтеры МГ для приюта «Надежда» и реабилитационного центра «Радуга» проводят сбор канцелярских принадлежностей, игрушек, одежды. В последние годы молодежная группа решила расширить поле деятельности, выезжая в детские дома районов республики. Самым первым детским учреждением, которое посетила МГКК совместно с благотворительным фондом «Здоровье наших детей», стал Потьменский детский дом для умственно отсталых детей. Специально для этого посещения волонтеры разработали сказочное представление, а благотворительный фонд подготовил подарки — зимнюю одежду и обувь. Это был незаменимый опыт общения студентов-волонтеров с детьми, у которых наблюдаются нарушения в психическом и физическом развитии.

Еще одним направлением деятельности молодежной группы является целевой сбор денежных средств и профилактика туберкулеза. 24 марта — Всемирный день борьбы с туберкулезом. В этот день в корпусах университета вывешиваются плакаты с информацией о том, как распространяется туберкулез и почему это заболевание так опасно, плакаты содержат статистику, как уберечь себя от заражения. Плакаты составляются при информационной поддержке Мордовского противотуберкулезного диспансера. Активисты МГКК перед началом учебного дня распространяют по корпусам листовки с информацией о болезни и мерах по ее профилактике.

В 2011 г. данная акция была проведена уже в одиннадцатый раз. Нужно отметить, что полученные результаты превзошли все ожидания. Если в 2002 г. силами добровольцев были собраны 3 490 руб., в 2003 — 8 400 руб., в 2004 — 16 698 руб., в 2005 — 17 346 руб., то в 2006 — 19 150 руб. В 2007 г. к МГКК присоединились Мордовская региональная общественная организация инвалидов войны в Афганистане, ОАО «Мордовия-Холод», отделение Красного Креста Ромодановского района, компьютерный центр «Технополис». Совместными усилиями были собраны 19 200 руб. В 2008 г. — 20 600 руб., а в 2011 г. сумма возросла до 27 000 руб.

На полученные средства добровольцы МГКК ИСИ традиционно закупают игрушки, фрукты, медикаменты, канцтовары и передают их детскому отделению противотуберкулезного диспансера. К тому же специально для этой поездки готовится развлекательное мероприятие для детей.

Одна из наиболее опасных социальных болезней, затрагивающих в основном молодежь, — синдром приобретенного иммунодефицита (СПИД). До 1999 г. в Мордовии не ставился вопрос об угрозе СПИДа. Инфицированных было не так много, как в других регионах, в основном они находились в местах лишения свободы, никто не прогнозировал эпидемии. Однако по всей России распространение ВИЧ-инфекции набирало темпы. Молодежная группа впервые в Саранске громко заявила об угрозе СПИДа. Во время фестиваля «Студенческая весна — 99» (12—24 апреля) проводились акции по профилактике ВИЧ/СПИДа. При поддержке ректората университета были изданы листовки, в которых рассказывалось о том, что такое ВИЧ и СПИД, как можно предохраниться от заражения. Эти листовки добровольцы молодежной группы раздавали пе-

ред выступлениями подразделений МГУ им. Н. П. Огарева.

В ноябре 1999 г. МГ начала реализовывать проект «Знать, чтобы жить», посвященный профилактике наркомании и ВИЧ/СПИДа среди подростков и молодежи. Поскольку наркотизация молодежи стала набирать темпы, а угроза эпидемии ВИЧ-инфекции стала реальностью для Саранска, МГКК поставила перед собой цель — предоставить подросткам и молодым людям города достоверную информацию по вопросам ВИЧ/СПИДа, рассказать о разрушительном действии наркотиков на организм, способствовать формированию у подростков и молодежи ответственного отношения к собственному здоровью и здоровью близких. При помощи игр-разминок, ролевых игр, творческих заданий, мозговых штурмов и дискуссий информация доносится в интересной и доступной форме. Ведущие семинаров — добровольцы МГ, студенты, которые обладают знаниями в области возрастной и социальной психологии, педагогики и социальной педагогики. Кроме того, они близки по возрасту к участникам семинара и потому на семинарах создается доброжелательная, неформальная, доверительная атмосфера, и ребята могут не только получать информацию, но и обмениваться мнениями, задавать вопросы ведущим. Как показывает опыт МГКК, эти семинары намного аффективнее тех лекций, которые организуются в школах врачами.

Ежегодно семинарами-тренингами по профилактике ВИЧ/СПИДа и наркомании МГКК охватывает более 1 000 человек, что является хорошим показателем для г. о. Саранск. На данный момент за все время работы в области профилактики социально опасных заболеваний МГ были охвачены более 15 000 человек. В рамках данного направления проводятся большие городские акции, приуроченные к 1 декабря (Международному дню борьбы со СПИДом) и 1 марта (Дню борьбы с наркоманией). Данные акции — это возможность для ребят проявить себя, свое отношение к данным проблемам.

Новым для МГКК ИСИ стало направление молодежного донорства. Добровольцев группы заинтересовала проблема нехватки донорской крови и возобновления программы молодежного донорства. Впервые подобная акция была проведена в октябре 2002 г. в Историко-социологическом институте, в ней приняли участие 196 студентов и были собраны 32 литра крови. В дальнейшем подобные акции проходили в Кооперативном институте, Аграрном институте, Институте механики и энергетики, Институте физики и химии, на факультете электронной техники Мордовского университета имени Н. П. Огарева. Ранее акция «Молодежное донорство» была рассчитана только на студентов того факультета, где проходило мероприятие, но в последнее время агитационная работа проводится на всех факультетах нашего вуза.

Деятельность молодежной группы Красного Креста Историко-социологического института МГУ им. Н. П. Огарева является уникальным в своем роде опытом организации психолого-педагогической молодежной добровольческой деятельности, который способствует самопознанию, самовыражению и самоактуализации молодого человека, формирует активную гражданско-патриотическую позицию, способствует укреплению в его общей картине мира принципов взаимопомощи и взаимоподдержки. Работа в МГКК учит добровольцев планировать, организовывать, проводить и анализировать социально полезную, творческую деятельность.

Поступила 10.05.11.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абрамова Елена Олеговна, аспирант кафедры педагогической психологии и педагогики Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

Авдошина Наталья Игоревна, дознаватель отдела дознания отдела полиции № 2 УВД по г. Саранску.

Алаева Марина Васильевна, аспирант кафедры социальной психологии Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

Андронова Наталья Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра педагогической психологии и педагогики Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

Арсентьева Екатерина Владимировна, кандидат медицинских наук, доцент кафедры педагогической психологии и педагогики Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

Ахмадеева Диана Павловна, выпускница факультета психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, менеджер Агентства промышленной информации.

Борисова Светлана Владимировна, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева.

Винтин Игорь Анатольевич, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогической психологии и педагогики Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

Гаранина Жанна Григорьевна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей психологии Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

Гвоздева Наталья Вячеславовна, студентка специальности «Психология» Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

Габдреев Рустам Вагизович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой инженерной психологии и педагогики, декан факультета психологии и делового администрирования Казанского государственного технического университета им А. Н. Туполева.

Дементьева Елена Викторовна, кандидат психологических наук, преподаватель кафедры специальной и прикладной психологии Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева.

Гогицаева Ольга Урузбековна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии Северо-Осетинского государственного университета им. К. Л. Хетагурова.

Гончарова София Александровна, аспирант кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета психологического консультирования МГППУ.

Гордеева Наталья Александровна, студентка специальности «Психология» Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

Дешкина Лилия Маратовна, студентка специальности «Психология» Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

Егоров Владислав Сергеевич, студент Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

Ершова Мария Сергеевна, студентка специальности «Психология» Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

Жерноклеев Александр Викторович, аспирант кафедры педагогической психологии и педагогики Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

Завражин Сергей Александрович, доктор педагогических наук, профессор кафедры специальной педагогики Владимирского государственного гуманитарного университета.

Зимина Ирина Петровна, студентка Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

Ионова Мария Сергеевна, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры педагогической психологии и педагогики Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

Кашапов Мергалис Мергалимович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии, заместитель декана по научной работе факультета психологии, руководитель лаборатории профессионального и личностного развития Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова.

Кошкова Наталья Владимировна, студентка специальности «Психология» Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

Кочисов Валерий Константинович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии педагогического факультета Северо-Осетинского государственного университета им. К. Л. Хетагурова.

Кочкаев Евгений Андреевич, аспирант кафедры педагогической психологии и педагогики Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

Кутеева Валентина Петровна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогической психологии и педагогики Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

Лазарев Алексей Геннадьевич, соискатель кафедры общей психологии Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

Лебедева Лариса Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии и педагогики Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

Ледяева Екатерина Владимировна, преподаватель кафедры педагогической психологии и педагогики Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

Лобанова Наталья Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей психологии Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

Лушкина Мария Петровна, студентка специальности «Психология» Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

Малявина Светлана Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент, Волгоградская академия государственной службы.

Мещкова Таисия Анатольевна, студентка специальности «Психология» Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

Мищенко Любовь Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, заместитель декана факультета психологии, директор Центра системных исследований индивидуальности человека Пятигорского государственного лингвистического университета.

Морозова Надежда Николаевна, доктор психологических наук, доцент, кафедра педагогической психологии и педагогики Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

Мухадинов Владислав Рафаильевич, преподаватель кафедры педагогической психологии и педагогики Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

Никишов Сергей Николаевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

Нуждина Юлия Викторовна, студентка специальности «Психология» Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

Осипова Ирина Станиславовна, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры социальной психологии Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

Погбаева Алина Дмитриевна, студентка специальности «Психология» Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

Полякова Ольга Осиповна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

Помелова Наталья Александровна, кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

Прохоров Александр Октябринович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Казанского государственного университета им. В. И. Ульянова-Ленина.

Романов Даниил Константинович, аспирант кафедры социальной психологии Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

Романов Константин Михайлович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной психологии Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

Романова Ольга Михайловна, педагог-психолог МОУ «Ялгинская средняя общеобразовательная школа».

Романова Ольга Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

Руськина Екатерина Николаевна, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева.

Рычкова Оксана Николаевна, студентка специальности «Психология» Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

Савелькина Зульфия Аминовна, аспирант кафедры педагогической психологии и педагогики Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

Слугина Татьяна Ивановна, студентка специальности «Психология» Историко-социологического института МГУ им. Н. П. Огарева.

Соколов Виталий Владимирович, специалист по учебно-методической работе Центра по работе с инновационными образовательными учреждениями, соискатель кафедры социальной психологии Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

Сотков Виктор Александрович, студент специальности «Русский язык и литература» филологического факультета Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

Табачкова Ирина Александровна, студентка специальности «Психология» Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

Тарасова Татьяна Викторовна, доктор биологических наук, профессор, кафедра педагогической психологии и педагогики Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

Хохоева Лаура Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии Северо-Осетинского государственного университета им. К. Л. Хетагурова.

Цыганова Любовь Николаевна, аспирант кафедры педагогической психологии и педагогики Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

Чашина Жанна Вячеславовна, кандидат философских наук, доцент, кафедра философии для гуманитарных специальностей Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

Чукмарова Юлия Мяксутовна, студентка специальности «Психология» Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

Шанина Галина Егоровна, кандидат педагогических наук, доцент, Московский государственный университет технологий и управления им. К. Г. Разумовского.

Шукшина Людмила Викторовна, кандидат философских наук, доцент, кафедра общей психологии Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

Щанкина Наталья Семеновна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

РЕДАКЦИЯ ЖУРНАЛА «ВЕСТНИК МОРДОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА» ОБЪЯВЛЯЕТ О НАБОРЕ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

К публикации принимаются **ранее не опубликованные статьи, хроника, рецензии, обзоры** кандидатов и докторов наук, преподавателей университета, аспирантов.

Материалы, выполненные **в текстовом редакторе MS Word**, предоставляются в редакцию **в распечатанном и электронном вариантах**.

Поля: левое — 3 см, верхнее и нижнее — 2 см, правое — 1,5 см.

Гарнитура — Times New Roman, кегль — 14, межстрочный интервал — 1,5.

Объем статей — 6—10 страниц.

Для хроник, рецензий, обзоров — до 6 страниц.

Обязательна **аннотация статьи** (кегль 12).

Ссылки на литературу приводятся **в квадратных скобках** (например: [1, с 222]). **Библиографический список** сортируется по алфавиту и оформляется согласно требованиям **ГОСТа 7.1—2003. Фамилии и инициалы авторов в библиографическом списке, а также названия источников должны быть верными и как можно более полными.**

Рисунки должны быть в **отдельных файлах**, пронумерованы, с верными подписями, хорошего качества (размером не менее 600 на 600 пикселей). **Вставлять их в документ Word не нужно! В формате JPEG рисунки не принимаются, так как их нельзя править. Таблицы** также нумеруются и подписываются.

ОБЯЗАТЕЛЬНА авторская справка. В ней необходимо указать:

— фамилию, имя, отчество (полностью);
— должность;
— контактный телефон;
— адрес электронной почты (для иногородних авторов **обязателен**).

Стоимость публикации — 20 рублей за 1 страницу формата А4. Иногородние авторы доплачивают 150 рублей за пересылку, если в этом есть необходимость.

Статьи, не отвечающие вышеуказанным требованиям, к публикации не принимаются.

Редакция сохраняет за собой право отказать в публикации статьи без объяснения причин отказа.

В редакции есть Интернет, поэтому просим не составлять статью только с помощью функций «Выделить», «Копировать» и «Вставить». Такие материалы возвращаются авторам.

Уведомляем, что электронные версии статей будут размещены в Научной электронной библиотеке.

Адрес редакции: 430005, г. Саранск, ул. Б. Хмельницкого, 31, кв. 3.
Телефон: (8342) 24-25-18.
e-mail: vestnik_mrsu@mail.ru.

ШАПКАРИН Константин Иванович — заместитель главного редактора.
САВОЙСКАЯ Елена Владимировна — редактор.
МИТЬКОВА Жанна Владимировна — ответственный секретарь.

Технический редактор *Т. А. Сальникова*
Компьютерная верстка *Л. В. Трусковой*
Дизайн обложки *Богдана Колчанова*

Подписано в печать 30.08.11. Формат 70×100 ¹/₁₆. Усл. печ. л. 20,64.
Тираж 200 экз. Заказ № 1265.

Издательство Мордовского университета
Типография Издательства Мордовского университета
430005, г. Саранск, ул. Советская, 24

ISSN 0236—2910.
ВЕСТН. МОРД. УН-ТА. 2011. № 2. С. 1—256.